Rebecca Rolland

EL ARTE DE HABLAR CON NIÑOS

Claves sencillas para fomentar su amabilidad, creatividad y confianza

DIANA

Índice

Portada
Sinopsis
Portadilla
Dedicatoria
INTRODUCCIÓN. Por qué necesitamos hablar
1. Qué es la conversación fértil y por qué no podemos desaprovecharla
2. Conversaciones para aprender: fomenta su curiosidad para toda la vida
3. Conversaciones para la empatía: fomenta su comprensión hacia los demás
4. Conversaciones para la seguridad y la autonomía: animar a afrontar retos
5. Conversaciones para construir relaciones: alimenta sus habilidades sociales
6. Conversaciones para aprender a jugar jugando: fomenta su alegría y creatividad
7. Conversaciones para saber abrirse: cómo criar a una persona abierta al mundo
8. Conversaciones para el temperamento: saca lo mejor que lleva dentro
CONCLUSIÓN. La valiosa huella de la conversación fértil
APÉNDICE
AGRADECIMIENTOS
BIBLIOGRAFÍA
Notas
Créditos

Visita Planetadelibros.com y descubre una
nueva forma de disfrutar de la lectura

¡Regístrate y accede a contenidos exclusivos!

Primeros capítulos
Fragmentos de próximas publicaciones
Clubs de lectura con los autores
Concursos, sorteos y promociones
Participa en presentaciones de libros

PlanetadeLibros

Comparte tu opinión en la ficha del libro
y en nuestras redes sociales:

Sinopsis

La ciencia ya ha demostrado que la mejor manera de ayudar a nuestros hijos e hijas a ser autónomos, empáticos y felices es hablando con ellos. Aun así, muy a menudo, los padres, educadores y cuidadores tienen problemas a la hora de comunicarse con los más pequeños. Las conversaciones se vuelven triviales, o bien se convierten en callejones sin salida en los que los adultos preguntamos y los niños apenas responden. «¡No me cuenta nada!» Nos lamentamos. En ocasiones, incluso, caemos en la pelea y el conflicto casi sin darnos cuenta.

En este libro, Rebecca Rolland, profesora de Harvard, terapeuta del habla y madre, nos ofrece herramientas prácticas para ayudarnos a mantener conversaciones productivas y significativas con niños y niñas de todas las edades, no importa si se trata de un chaval de tres años obstinado o de una adolescente acostumbrada a contestarnos a todo con refunfuños y monosílabos.

Con una fascinante mezcla de historias, de la más avanzada investigación y consejos prácticos, este libro es esencial para empoderar a madres y padres y ayudarlos a gestionar los conflictos del día a día, acabar con las peleas y construir relaciones más pacíficas y satisfactorias para todos.

El arte de hablar con niños

Claves sencillas para fomentar su autonomía, creatividad y confianza

Rebecca Rolland

Traducción de Marta Rivilla

DIANA

Para Philippe, Sophie y Paul

INTRODUCCIÓN. Por qué necesitamos hablar

—Sé que no hemos parado de hacer cosas —le dije a mi marido Philippe después de meter a nuestros dos hijos en la cama y acabar de limpiar—, ¿pero de qué hemos hablado?

—No lo sé —me contestó Philippe, tan directo como siempre—. De lo típico, supongo. La verdad es que no me acuerdo.

A última hora de un ajetreado fin de semana, por fin nos sentamos en nuestro apartamento de Boston y nos pusimos a organizar la semana como todos los domingos. Lo teníamos que dejar todo listo antes del lunes y, a pesar de ponerle todas nuestras ganas, siempre se nos olvidaba algo. Eran demasiadas cosas, las semanas se nos pasaban sin darnos cuenta, como a muchas otras familias, enlazando una cosa tras otra. Y los fines de semana, más de lo mismo, apenas teníamos tiempo para priorizar o pararnos a pensar... y, al parecer, tampoco para hablar entre nosotros ni con los niños.

Que no hablásemos resultaba especialmente irónico teniendo en cuenta mi profesión y mi pasión: hace más de diez años que mi trabajo como patóloga, profesora e investigadora del habla y el lenguaje se centra en la comprensión y el apoyo al desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños y las niñas. He impartido clases en la Harvard Graduate School of Education y he dado conferencias en la Harvard Medical School. En estos años, he trabajado con personas de todas las edades, desde criaturas a partir de un año hasta estudiantes de posgrado. Mi trabajo me ha permitido conocer a muchas familias y niños y niñas diferentes; desde guarderías con muy pocos medios hasta escuelas Montessori, hospitales clínicos y otros muchos lugares. He tratado a criaturas de forma individual, en pequeños grupos y en clases para valorar sus niveles de lectura y lenguaje, y les he enseñado habilidades de habla, de escucha, de lectura y de escritura. He trabajado como especialista en aprendizaje académico y he dado clases a criaturas con dislexia, con autismo y con problemas graves de comprensión lectora. Para mí ha sido un placer

inmenso llegar a entender el desarrollo de todas ellas, hacerles un seguimiento muy cercano, hablar con sus padres y madres, y buscar las mejores estrategias para ayudarlas.

Por esa misma razón, la pregunta aparentemente sin importancia que le hice a Philippe tenía mucho peso para mí. Le di vueltas y vueltas durante días. ¿De qué hablábamos mientras íbamos de un lado a otro haciendo cosas?

Después de charlar con otros padres, me di cuenta de que no éramos los únicos. Casi todos íbamos hasta arriba y no encontrábamos tiempo para pararnos a hablar en condiciones.

«Llegamos a casa justo para cenar, contarles un cuento y a dormir», me dijo una amiga. Otra me explicó: «Sabemos que a nuestro hijo le gusta que le hagamos caso mientras cenamos, pero, cuando no tiene nada que contar, aprovechamos el rato para mirar el correo». Dentro del ritmo frenético de la vida familiar, parecía que no había tiempo para mucho más que conversaciones superficiales. Muchos padres y madres a los que conocía tenían que hacer malabarismos para trabajar y cuidar de sus hijos y familiares mayores, lo que conocemos como la generación sándwich.[1] Otros trabajaban en turnos de noche, tenían muchos viajes de negocios o vivían muy lejos del trabajo y sentían una presión enorme durante el poco tiempo que tenían con sus hijos e hijas. Había otros que se veían desbordados por la implicación que pedían los colegios, los horarios de las actividades extraescolares o los plazos de admisión para las universidades.[2],[3],[4] Y todo esto ya obviando el tiempo para dedicarse a sí mismos.

Cuando hablamos

Cuando me paré a pensar con más detenimiento sobre las conversaciones que habíamos tenido en casa, recordé que mi hija Sophie, que por aquel entonces tenía cinco años, y yo habíamos tenido muchas charlas activas y motivadoras durante los últimos meses y semanas, lo que pasaba era que yo no las tenía muy presentes. Hacía unos años, la había llevado al Museo de Bellas Artes de Boston. Recordaba que ella había corrido por los pasillos poco iluminados de las salas egipcias, se había asomado a todos los sarcófagos y me había acribillado a preguntas, hasta que, al fin, se había sentado en un

banco y se había quedado callada en mitad de la calma de aquellos pasillos oscuros.

—¿Dónde se han ido las momias? —me preguntó después de una larga pausa.

—¿Cómo? —le contesté desconcertada. Yo estaba sentada a su lado mientras ella mecía las piernas.

—Antes has dicho que las momias ya no están aquí, que vemos sus cuerpos, pero que ellas ya no están. Entonces, ¿dónde se han ido?

—Muy buena pregunta.

Me considero una persona espiritual, pero no religiosa y, como no tenía una respuesta decente que darle, me fui por las ramas.

—Los egipcios creían que llegarían a otro mundo, por eso se esforzaban tanto en la momificación.

—Vale —me contestó con cierta impaciencia—, ¿pero qué parte de ellos se fue? Sus cuerpos aún están aquí.

—Sí, pero están muertos.

—Ya. —Hizo una pausa antes de volver a la carga con más preguntas—. ¿Pero dónde se fueron? ¿Y antes de nacer, dónde estaban?

Antes de fulminarme con su última pregunta, me miró fijamente a los ojos.

—¿Dónde estabas tú antes de nacer?

—Madre mía... Qué preguntas más difíciles —le dije para ganar algo de tiempo—. La verdad es que no me acuerdo, ¿y tú?

—No... —me contestó. Entrecerró los ojos y negó con la cabeza.

—¿Y dónde te imaginas que podrías estar?

—Era una abuelita —me dijo con una sorprendente seguridad—. Me cansé de ser vieja, así que decidí volver a ser un bebé.

—Me parece muy lógico —respondí, y le pasé el brazo por los hombros.

—Me muero de hambre —dijo de repente. Se levantó y se dio media vuelta—. Vamos a comer.

De camino a casa, no pude dejar de asombrarme por su manera de razonar y la facilidad con la que había alcanzado esa conclusión. De alguna manera, a su edad, había llegado a la idea de reencarnación o algo parecido. También me preguntaba por qué había sacado el tema justo en ese momento. Me paré a pensar en su fascinación por las momias, que había empezado con un par de libros ilustrados de

Halloween. Cuando aprendió a hablar, le faltó tiempo para preguntarnos si eran de verdad y si mordían. La pregunta que me hizo ese día no había surgido de la nada, sino que había ido creciendo, poco a poco. Simplemente, al principio, me hacía preguntas mucho más sencillas.

Pero ¿y qué pasa con mi papel en la conversación? Me chocó bastante ver que Sophie parecía que se volcaba más y ponía más interés en hablar precisamente porque yo no tenía respuestas. Durante los últimos meses y semanas, le había intentado responder lo mejor posible a todas las preguntas que me había hecho. Esa vez, sin embargo, había admitido que no lo sabía, no había intentado dármelas de experta y, simplemente, le había dado la oportunidad de explorar y la había animado a ello. Después me di cuenta de que eso eran formas de profundizar en la conversación si abrimos la mente. No se trata de no equivocarnos, de saberlo todo ni de hacer las preguntas adecuadas. Por supuesto, tampoco va de saber qué decir en cada momento, sino que lo más importante es mostrar paciencia y curiosidad. La idea es crear una conversación para abrir una ventana y dejar que tu hijo o tu hija mire y explore desde ahí.

Si te digo la verdad, esa charla con Sophie fue bastante única. El simple hecho de que la recuerde tan bien después de tres años indica lo inusual que es tener este tipo de conversaciones si no nos esforzamos por fomentarlas. Sin embargo, no tiene por qué ser así. Es verdad que en ese momento teníamos tiempo y el lugar era tranquilo, lo que me permitió centrarme en Sophie y responder a sus preguntas, pero no tenemos que esperar a encontrar un momento especial para hablar así. No tenemos ni que salir de casa. Podemos tener conversaciones interesantísimas simplemente hablando de un libro o comentando la imagen de la caja de cereales.

Lo que yo quería saber era qué teníamos que priorizar para poder hablar más. ¿Teníamos que añadir una casilla de «Conversaciones de calidad» a nuestro horario semanal? Nadie que conociera tenía la energía mental ni el tiempo, y sabía que nadie necesitaba esa carga adicional. Tenía que cambiar de chip para buscar conversaciones en casa e imaginaba que había otras madres en la misma situación. ¿Qué pasaría si, en vez de pensar que hablar con mis hijos era otro ítem de mi lista u otra preocupación, lo viera como una oportunidad?

De hecho, podemos influir en la calidad de nuestras

conversaciones, y existe un método para conseguirlo que está respaldado por la ciencia. Las oportunidades están ahí, siempre disponibles, en cualquier parte y con cualquiera. El objetivo de este libro es explorar por qué dejamos escapar esas conversaciones más profundas y honestas, y, lo más importante: cómo podemos tener más y cómo fomentar la curiosidad y la compasión de nuestros hijos e hijas mientras nos lo pasamos bien.

Vamos a ver cómo, haciendo pequeños cambios en algunos hábitos clave, empezaremos a tener más conversaciones de este tipo. Así, además, dejarás de verlas como una tarea o un factor más de estrés, y se convertirán en algo divertido y apetecible. Las podemos salpicar a lo largo del día para que no se conviertan en una rutina planificada y, lo más importante, harán crecer a tu familia y a tus hijas.

Antes de seguir adelante, quería comentar un par de formalidades. En este libro, solo por comodidad, me dirijo a padres y a madres. Aun así, afortunadamente, las criaturas tienen muchas otras personas que las quieren, las educan y las cuidan: abuelos, primos, tíos, vecinos, padres adoptivos y familias de acogida, pero también maestras y profesoras del colegio, los jardines de infancia o los campamentos, directoras, supervisoras o canguros. La verdad es que se necesita una red enorme para criarlas, y también para hablar con ellas. Así que, si te pasas el día rodeado de niños y niñas, este libro te va a venir genial. Por otro lado, cuando hable tanto de los peques como de los adultos, alternaré entre el masculino y el femenino a lo largo del libro.

Una conversación de diez

¿Cuándo fue la última vez que tuviste una buena conversación con tu hija o hijos?

No me refiero a una conversación filosófica, sino a una en la que te metieras de verdad y te sorprendieras, una en la que las dos partes os quedarais con ganas de más. Una conversación que os ayudara a entenderos mejor, que os uniera o que resolviera un conflicto. Una en la que ambos participarais, donde comentarais las ideas del otro y las usarais para seguir profundizando de forma muy natural. Una

conversación en la que os rierais a carcajadas o a la que no le diste más vueltas, pero que luego tu hija te recordó y viste que había aprendido algo o había adquirido otro punto de vista. O quizá, simplemente, una en la que pudiste relajarte y disfrutar de estar juntas.

Me refiero a una conversación que no fuera para preguntarle por los deberes, para decirle que recogiera la ropa que tenía en el suelo ni para recordarle las clases del colegio o de deporte, para decirle quién la recogería ni cualquier otro asunto logístico. Un momento en el que hablarais sin ir corriendo porque no llegaba a piscina, en la que no le preguntaras a tu hijo de once años si había cogido el violín, en la que él no te preguntara a ti si habías firmado la autorización para la excursión ni para saber si la pequeña se había puesto los zapatos. Quiero que busques una conversación en la que las preguntas no sirvieran únicamente para evaluar la situación, como cuando dices: ¿qué tal ha ido el cumple?, ¿te lo has pasado bien?, ¿te ha ido bien el examen?, ¿habéis ganado el partido?

Si ya la tienes, intenta recordar otras. Vamos a analizarlas más en detalle: ¿cuánto tiempo hace que la tuvisteis?, ¿cada cuánto sueles tenerlas en comparación con las más rutinarias?

Si te ha costado encontrar alguna, no te sientas ni un poquito mal: no te creas que eres la única persona. La mayoría hablamos todos los días con nuestros hijos, los escuchamos cuando se quejan o cuando están supercontentos con algo. Intentamos ser pacientes y lo hacemos lo mejor que podemos. Aun así, la mayoría de las veces, nuestras conversaciones son triviales y mecanizadas. Estamos distraídas porque lo que queremos es que las cosas queden claras y no nos fijamos en cómo las decimos ni en cómo las reciben las niñas. Así es cómo se nos escapan las oportunidades para hablar con nuestros hijos a un mismo nivel y dejar que la conversación fluya poco a poco, ya que a veces ellos necesitan tiempo para entender un concepto y, otras, hacen saltos superrápidos. De hecho, si nos paramos a escuchar, encontraremos mil oportunidades no solo para que nuestras hijas nos hagan caso y nos den la respuesta correcta, sino para ayudarlas a crecer: darles espacio para crear conexiones creativas, para empatizar de otras maneras o replantearse cosas que pensaban que ya sabían. En ese espacio es donde están las sorpresas, donde aparecen los retos, donde nacen la curiosidad y las ideas, y donde muchas veces se nos

escapa la risa.

Sin embargo, con nuestra mejor intención, solemos priorizar que consigan sus objetivos a corto plazo y, por eso, muchas de nuestras conversaciones se limitan a concretar horarios, organizar planes o preguntar por los deberes, las fiestas de cumpleaños, los partidos o las notas. Nos centramos en ir tachando los puntos de la lista que teníamos para el día y en preparar la siguiente. Nuestra prioridad es que no se nos quede nada colgando y que las cosas salgan adelante, y con esta mentalidad nos queda poco tiempo para parar y hablar (o para hacer la cena o los deberes con calma o limpiar la casa).

Aun así, cuando dejamos de tener este tipo de conversaciones, perdemos la oportunidad de ayudar a nuestras hijas a relacionarse y a conseguir lo que quieren, tanto ahora como en el futuro. Conseguir lo que queremos no es lo mismo que hacer las cosas bien. Para triunfar de verdad no solo hay que ganar partidos de fútbol o sacar buenas notas en los exámenes, sino también desarrollar habilidades como la empatía y la creatividad, que es lo que los ayudará tanto ahora como a lo largo de toda su vida. Esto es así: si queremos que nuestros hijos crezcan y construyan relaciones duraderas, lo más importante es fomentar este tipo de conversaciones. Es más, es que a las criaturas les encanta hablar así, incluso aunque no siempre nos lo digan. Todos los niños y niñas, a cualquier edad, quieren que los escuchemos y que los entendamos.

¿Por qué es importante hablar?

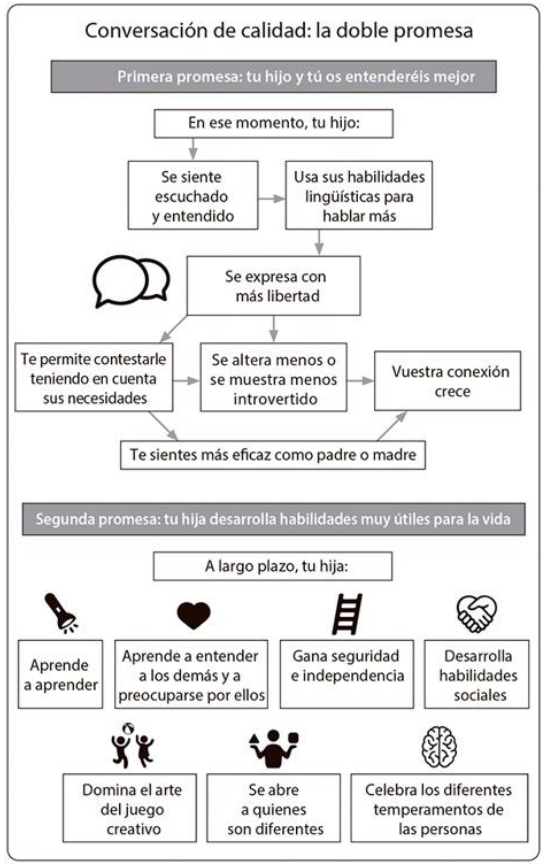
Tener buenas conversaciones con nuestros hijos nos ofrece una doble promesa. En primer lugar nos ayuda a entendernos con ellos y a conectar en el momento de formas que serían prácticamente imposibles en otros contextos. Y, en segundo, estas conversaciones fomentan el aprendizaje y el bienestar a largo plazo, ya que ayudan a los niños a desarrollar habilidades que les serán muy útiles. Consulta el gráfico que encontrarás un poco más adelante para ver cómo funciona esta doble promesa.

La primera promesa se trabaja día a día. Las buenas conversaciones no son como el brócoli (con muchos beneficios, pero desagradable), ¡qué va! Lo que buscamos es que sean interesantes y

disfrutar con ellas, que nos hagan pensar e incluso que, con el tiempo, nos unan aún más.

Cuando tu intención al escuchar y hablar con tus hijas es hacerles saber que las entiendes, lo que haces es fortalecer y estrechar el lazo que os une. Si ellas sienten que las respetas, es más probable que hagan lo mismo contigo. Irán más allá con sus preguntas y mostrarán más interés porque sentirán que estás a su lado para explorar con ellas. También estarán más dispuestas a escuchar tu opinión, aunque sea distinta de la suya. Así, las dos partes entenderéis mejor qué lleva a cada una a pensar de una manera o de otra, sobre todo cuando hay algo en lo que no coincidís.

Cuando ofreces este modelo de escucha y enunciación activa, es más probable que ellas aprendan estas habilidades. También estarán más dispuestas a abrirse y hablar de lo que les gusta, les interesa, les preocupa o les asusta. Y todo esto te ayuda a entender mejor qué quieren y qué necesitan para poder acercarte de la mejor manera para ellas. Quizá no puedas darles todo lo que quieren, pero al menos entenderás sus sueños y deseos.



Si pueden contar con vuestra relación como base sólida, a tus hijas les será más fácil relacionarse con los demás. Tendrán menos cambios de humor que expresen o repriman, es decir, estarán menos nerviosas o irritables, se deprimirán, se agobiarán o se estresarán menos. Y esto, a su vez, hará que vuestra relación fluya con más naturalidad y alegría y que vuestra conexión crezca.

La puerta a las habilidades

La segunda promesa está relacionada con el futuro. Cuando dedicas tiempo a tener conversaciones de calidad, ayudas a tus hijos a trabajar sus habilidades lingüísticas. Esto los anima a explorar sus ideas, profundizar con preguntas y buscar respuestas mediante la imaginación y la creatividad. Además, amplían su vocabulario y mucho más. Charlar de sentimientos e ideas los hace hablar con más precisión. Lo que quiero decir es que, cuando los niños hablan,

además de aprender a expresarse, se están explicando a sí mismos lo que piensan. Cuando fomentas un diálogo fluido por ambas partes, los ayudas a ver nuevas ideas y perspectivas, y a asimilarlas mejor. La conversación los ayuda a crear un mapa mental de sus pensamientos y emociones: hablando aprenden de qué se sienten más orgullosos y qué los hace sentir más vulnerables, descubren lo que les hace vibrar y lo que les hace temblar, y comprueban dónde se sienten más seguros y dónde querrían mejorar. Con todo ese autoconocimiento, tus hijos tendrán una base sólida para salir al mundo y saber muy bien qué información y habilidades necesitan. Además, también empatizarán mejor con los demás, ya que verán que cada cual sigue su proceso, y cada persona, ya sea niño o adulto, tiene sus propios talentos.

En mi carrera como especialista en patologías del lenguaje y el habla, he descubierto que el lenguaje es la vía para aprender muchísimas habilidades que son, precisamente, las que tu hija necesita para tener una vida plena. La conversación, como verás en los siguientes capítulos, es lo que le permitirá desarrollar habilidades y capacidades en siete áreas claves. Le enseñará a aprender, a empatizar mejor, a ganar seguridad y autonomía, a crear relaciones más fuertes, la ayudará a ser más creativa y a explorar con el juego, a aceptar las diferencias entre las personas y a ser más consciente de su estado anímico y el de los demás. Una vez que haya desarrollado estas habilidades, tu hija será más compasiva, más atenta y comprensiva. Su mente se ampliará con pensamientos y aprendizajes, y se convertirá en una amiga mejor, lo que, a su vez, la hará crecer. Sabrá conectar con las personas más fácilmente, aceptará sus diferencias y las de los demás, y buscará maneras de adaptarse a otras personas. Todo esto fortalecerá aún más vuestra relación. Vuestro lazo se irá estrechando a medida que tengáis discusiones, que dialoguéis cuando no os entendáis, incluso cuando detectéis vuestros pensamientos negativos y respondáis a ellos. Esto no va de hacerlo todo perfecto y de estar siempre felices, sino de usar el diálogo para aprender a saber quiénes somos y a valorarnos a medida que cambian las dinámicas familiares.

Lo bien que suenan las buenas conversaciones

Lo mejor es que puedes empezar a tener estas conversaciones muy

pronto. Puedes usar estos principios y hábitos desde que tu hijo empiece a hablar, o incluso antes, hasta el principio de su edad adulta. Cambiarán las palabras y el tono de voz que uses, y los temas de los que hablaréis, pero los principios básicos sirven para todos estos años.

Si te parece que todo esto va a ser muy difícil o un aburrimiento, te aseguro que te equivocas. Lo normal es que estas conversaciones sean espontáneas, divertidas y fluidas; son las que nos permiten expresarnos tal y como somos, y mostrar lo que nos hace únicos. Si te agobia pensar en tener grandes conversaciones, piensa que, en realidad, lo que queremos es saborear las interacciones que tenemos durante el día y, para ello, aprovecharemos los temas que saquen o que les llamen la atención a los niños.

¿Y cómo se hace eso? Mientras escribía este libro, he entrevistado a docenas de investigadores y científicos (lingüistas, psicólogas y neurocientíficas), y he hablado con un sinfín de compañeros y compañeras con criaturas, conocidos y amistades para que me explicaran sus rutinas. Me alegró muchísimo comprobar que muchas personas tenían conversaciones estupendas, y que en muchos casos sucedían de una forma muy natural. Las conversaciones solían surgir a partir de momentos de rabia, confusión o frustración (quizá donde menos nos imaginaríamos). Por ejemplo, una amiga mía, con mucha paciencia, consiguió que su hija Sasha, de seis años, se vistiera y preparara sus cosas para una excursión siguiendo una lista con lo que necesitaba. Les llevó bastante tiempo, porque Sasha no tenía muy claro que necesitase ninguno de los elementos de la lista que había hecho su madre. Después, cuando iban en el coche, de camino al cole, Sasha seguía quejándose, así que mi amiga le preguntó: «¿Qué seis cosas te llevarías a la luna?». Sasha respondió y le lanzó otra pregunta: «¿Qué llevarías tú si hicieras un viaje en submarino?». Al final, cambiaron la frustración por muchas risas y un par de listas la mar de creativas. Sasha se fue a la excursión feliz y sintiéndose conectada con su madre, en vez de estresada.

O también te puedo hablar de la discusión que tuvo mi amiga Debbie Blicher con su hija adoptada cuando esta tenía seis años. La niña estaba sentada al lado de Debbie y de su marido, y les dijo:

—Me siento muy sola. Soy la única pelirroja de esta familia.

—Bueno, cariño —le respondió Debbie—, yo soy la única que lleva gafas.

—Y yo —se unió el marido— soy el único que está calvo.

La pequeña se animó y les contestó:

—¡Y mi hermano es el único que hace mucho ruido!

Desde fuera, quizá estas conversaciones no parezcan muy importantes, e incluso pueden resultar una tontería, pero lo que las hace tan eficaces es la naturalidad con la que surgen. Nadie las había preparado ni seguían un guion, sino que padres y madres escucharon las necesidades de sus hijas en ese momento concreto y dejaron que el diálogo fluyera. En el primer caso, la madre de Sasha le dio un giro a una situación aburrida para que la niña utilizara su imaginación, y, en el segundo, Debbie animó a su hija a ver lo que hacía única a cada persona de la familia, fuera adoptada o no. Debbie tuvo en cuenta la edad de su hija y se centró en cosas objetivas y claras que la niña pudiera ver y, además, le dio libertad para expresar lo que le molestaba de su hermano sin sentir que iban a regañarla por ello. Al bromear juntos se sintieron más unidos y esa interacción ayudó a su hija a entender que está bien ser diferente, de hecho, que es algo normal. Y, de regalo, también sintió aceptación al expresar la sensación de no ser perfecta.

Con esto no quiero decir que ser adoptado sea lo mismo que llevar gafas o que podamos resolver grandes preguntas con tanta facilidad. De hecho, Debbie me contó que esta solo fue una de las conversaciones que tuvieron dentro de la larga colección de «conversaciones sobre la adopción». Con este ejemplo, sin embargo, quiero mostrarte que, a veces, también podemos jugar con los temas complicados.

Por supuesto, no siempre podemos tener estas conversaciones. A veces, tu hijo o tú tenéis cosas que hacer o no estáis de humor..., pero el caso es que no son ninguna odisea. No tienen por qué durar mucho, ni tienes por qué hablar de temas filosóficos ni usar grandes palabros, pues la idea no es enseñar algo ni conseguir que comprendan tu punto de vista. Lo que buscamos es ese toma y daca en el que animamos a nuestros hijos a participar y, luego, les damos nuestra opinión. Hay que dar espacio y libertad a la conversación para que tus hijos te puedan sorprender y volver a hacerte preguntas o retomar ideas durante días o semanas. Tú estás ahí como una especie de guía que los acompaña.

Obviamente, una niña va a tener muchas interacciones y

relaciones con las personas que la rodean, y cada una de ellas la cambiará en mayor o menor medida. No somos las únicas que dejamos huella en nuestros hijos, ni muchísimo menos; sin embargo, saber que nos tienen ahí y que pueden acudir a nosotras cuando quieran reflexionar sobre algo los ayuda a gestionar mucho mejor las demás relaciones. No es casualidad que, en un estudio sobre niños y niñas que consiguieron superar su trauma, se viera que todos tenían al menos un vínculo estable y fuerte con una persona adulta que cuidaba de ellos.[5]Ese estudio que realizó el National Scientific Council on the Developing Child arrojó luz al impacto de las conversaciones de «serve and return» [saque y devolución], en las que existe una participación activa de aportaciones y respuestas entre la persona adulta y la criatura, sobre todo a la hora de reforzar su resiliencia y reprogramar su manera de pensar.[6]Para adaptarse a los retos a los que se enfrentarán, las criaturas necesitan tener experiencias positivas, creer en sí mismas y contar con nosotros como guías y mentores. Si vamos hablando con ellas para ver cómo están, las podremos ayudar a llevar mejor los momentos malos y celebrar juntos los buenos.

La importancia de las buenas conversaciones

Gracias a mi experiencia como investigadora, profesora y madre, he comprobado el impacto que pueden tener las conversaciones de calidad en la crianza si queremos que nuestros hijos e hijas crezcan y consigan sus propósitos. He visto cómo estas conversaciones pueden empezar muy temprano, incluso en interacciones con bebés. Es más, como me han demostrado mi experiencia clínica y mis conversaciones con padres y madres, las conversaciones de calidad son un juego de niños. Todo el mundo puede tenerlas y no se necesitan carreras ni másteres, tampoco formaciones ni materiales especiales para crearlas y saber llevarlas.[7]Lo único que necesitas es reflexionar un poco, unos hábitos clave y un poco de tiempo.

¿Por qué conseguimos tanto con las conversaciones? Pues porque las palabras no solo son entradas en el diccionario. Si las conversaciones solo nos sirvieran para etiquetar conceptos, serían un rollo absoluto. Que yo sepa, las discusiones no se crean cuando alguien dice: «Puerta azul» y, luego, otra persona le contesta con un:

«Abrir ventana», ¿no? Pues lo mismo pasa con los niños. Incluso con las criaturas más pequeñas, las primeras palabras que aprenden («hola», «adiós» o «agua») las ayudan a relacionarse. Como dice mi colega de Harvard y reconocida lingüista Catherine Snow, las palabras son conceptos, ideas y emociones, herramientas que permiten a los niños y niñas enfrentarse al mundo e interactuar con él. Cuanto más hablan, más respuestas consiguen y con cada una amplían su caja de herramientas.[8],[9]

Hablar las cosas sirve para mucho más que para aprender vocabulario. Los niños y las niñas que explican sus estrategias de aprendizaje son capaces de solucionar mejor los problemas y demuestran tener más seguridad en sí mismos.[10]Reconocer emociones y hablar de ellas los ayuda a mostrar más empatía.[11]Si hablan cuando están pasando por un momento de estrés emocional, desarrollan más habilidades para gestionar mejor estas situaciones;[12]si aprenden a describirse desde diferentes puntos de vista (por ejemplo, como hermana, como amiga y como nadadora), demuestran tener más creatividad.[13]Las conversaciones de calidad incluso se relacionan con una mayor felicidad. Los universitarios y las universitarias que tienen más conversaciones profundas suelen ser más felices que quienes tienen menos.[14]Además, no podemos olvidar que las conversaciones son como una autopista de doble dirección, la forma en la que las criaturas hablan y participan importa tanto como las respuestas que reciben.

Estas conversaciones son fundamentales y una necesidad innata.[15],[16],[17]Desde sus primeras etapas, las criaturas buscan formas de comunicarse tanto como formas de comer. Incluso con solo seis semanas, se comunican con intercambios cortos mediante su mirada cuando les hablamos.[18]Estas conversaciones preverbales ayudan a las criaturas a darse cuenta de lo que sentimos y a hacerse una idea de si el mundo exterior es seguro o peligroso y, de manera inconsciente, se adaptan a nuestro estado emocional. Cuando interactuamos con bebés, se nos sincronizan hasta las frecuencias cardíacas.[19],[20]

La otra cara de la moneda es que, cuando se les priva de este tipo de conversación, sufren. Cuando esta cadena de comunicación se rompe o se daña, pueden tener problemas para conectar, a veces en los niveles más básicos. El aislamiento puede que les haga acercarse a la soledad que, como en un círculo vicioso, perjudica a su vez el

desarrollo de sus habilidades de lenguaje. En cualquier caso, ni siquiera las criaturas que tienen un desarrollo más estándar suelen tener un recorrido perfecto. En la larga carretera que recorren para ir adquiriendo y puliendo sus habilidades lingüísticas, todos encuentran baches, unos más grandes y otros más pequeños. Todos los niños y niñas necesitan que les presenten oportunidades continuamente para fortalecer los músculos del lenguaje y pulir sus habilidades de escucha. Tanto para las criaturas como para los padres y las madres, la conversación es una herramienta clave de conexión.

Los objetivos de este libro

Aquí aprenderás a ver la crianza de otra manera, como una serie de conversaciones. Encontrarás un nuevo arte (en realidad, una combinación de arte y ciencia), que te ayudará a ganar más seguridad a la hora de hablar con tus hijos e hijas. Voy a presentarte un modelo para crear conversaciones de calidad, o conversaciones fértiles, como las llamo yo, que es lo que ayudará a tus criaturas a prosperar, más que cualquier actividad extraescolar, deportiva o de refuerzo a las que puedas apuntarlas. Estas conversaciones, si las sabes aprovechar, te ayudarán a criar a personitas con compasión, creatividad y curiosidad, y con la seguridad de que su felicidad depende solo de ellas. Este libro te descubrirá el impacto que pueden tener las conversaciones de calidad en siete áreas claves en el desarrollo infantil. Cuando consigas dominarlas, las ayudarás a desarrollar sus habilidades de aprendizaje, empatía, seguridad e independencia, sus habilidades sociales, de juego, de aceptación de las diferencias y de gestión emocional. Esta selección de áreas se basa en la ciencia del desarrollo infantil y en entrevistas con montones de investigadores, padres, madres y cuidadores. Son áreas críticas para el desarrollo infantil y se pueden adaptar a la forma de hablar de criaturas y sus capacidades para entender lo que les dicen.

En este libro combino ciencia con estrategia para explorar cómo profundizar en las conversaciones y por qué, ya sea con bebés o adolescentes. No quiero cambiar a tu familia, sino ayudarla a aprovechar sus puntos fuertes. Cuando lo pienses, verás que ya tenéis muchos hábitos que funcionan de maravilla, lo importante es entender

el método para hablar y hacerlo bien, y no centrarte tanto en el qué. En este libro, te animo a que saques partido a vuestras fortalezas, identifiques los puntos de conflicto y hagas pequeños cambios para pulir las asperezas que pueda haber. Para ayudarte, empiezo por hábitos conversacionales o rutinas sencillas y asumibles que serán el puente hacia ideas más grandes. Para elegir estas rutinas, me he basado en estudios previos y pruebas reales de mi vida y de la de mis compañeras y amistades. Son accesibles, rápidas y gratuitas, y, además de fomentar el desarrollo de tus hijos e hijas, conseguirán que en tu casa haya más alegría, conexión y comprensión, y menos estrés.

Quizá ya eres bastante sociable o has desarrollado estas habilidades de forma natural; aun así, piensa que siempre hay margen de mejora. Si vas a dejar huella en el desarrollo infantil de una criatura, ya sea en tu familia o en tu trabajo, estos consejos te servirán mucho. También mencionaré lo que puede pasar cuando descuidamos estos hábitos. En una época en la que todo el mundo habla sin decir nada, los niños y las niñas necesitan más que nunca estas conversaciones. Debemos tener en cuenta que cada persona necesitará un método diferente según la situación, las necesidades y las características únicas de las criaturas. Piensa que en vez de tocar en una orquesta, donde todo está pensado y preparado, estás en un grupo de jazz. No hay ninguna familia como la tuya y no existe una manera única de interactuar o hablar con ella. El único método perfecto es el que os ayude a ti y a tu familia a conectar, reflexionar y crecer juntos.

A medida que avancemos, te animo a que abras tu mente a las estrategias que te iré proponiendo y que pruebes las que más te llamen y conecten contigo. Como les dice el psicólogo de Harvard Robert Kegan a sus estudiantes: tómatelo como si estuvieses alquilando las ideas, no comprándolas, lo importante es que les des una oportunidad y veas qué te parecen. Es normal que haya algunas que no te sirvan y no te encajen, de hecho, es buena señal. Si yo, u otra persona, te pudiera dar las pautas exactas para hablar con tu familia, nada de esto tendría sentido. Tienes que entender mis sugerencias como puntos de partida, no como guiones que debas seguir a pies juntillas: lo más importante es que te fijes en las dinámicas que tenéis, que prestes atención a qué os funciona y qué no, y que hagas pequeños cambios para adaptarte a lo que vayas descubriendo.

Ya le dedicamos muchísimo tiempo y pasión a la crianza de nuestros hijos e hijas, le ponemos todo nuestro amor y nuestra paciencia, incluso cuando no podemos más, pero es que la crianza no es fácil. Ya seas una madre soltera o tengas una familia en la que apoyarte, ya tengas una hija o cuatro, tengan estas tres añitos o catorce, la verdad es que tendrás mil cosas de las que encargarte y mil necesidades que satisfacer. Ver a nuestras criaturas crecer nos hace felices y nos aporta plenitud, pero es un trabajo que también trae consigo situaciones de estrés diarias, y el reto a largo plazo de criar a personas satisfechas y capaces. Este libro está pensado para darte una herramienta muy potente, a menudo infravalorada y olvidada, que pueda ayudarte. Espero que enriquezca vuestras vidas y que os ayude a fortalecer aún más vuestra relación y a que disfrutéis más del camino.

1

Qué es la conversación fértil y por qué no podemos desaprovecharla

> Una conversación de verdad siempre incluye una invitación.
>
> DAVID WHYTE, poeta[1]

Es un martes por la mañana de noviembre, llueve y es el típico día de colegio. La familia Edward, que es de clase media y vive en un pueblecito al noreste de Estados Unidos, se está preparando para ir al trabajo y llevar a los chicos al colegio. Los dos adolescentes se despiertan con las alarmas de sus móviles. «¿Ya?», es el lamento con el que se despierta Todd, que se fue a dormir tarde porque no podía dejar de pensar en el examen de matemáticas. Durante el desayuno, él y su hermano Charles entran en las redes sociales para dejar un Me gusta en la cuenta de su equipo de béisbol, porque el día anterior ganaron. «Algo es algo», dice Charles, a lo que Todd asiente y traga saliva al recordar los deberes que no ha hecho.

De camino al cole, los chicos están apoltronados en los asientos de atrás, medio dormidos. Los padres trabajan en sus respectivas oficinas durante el día: Jan, la madre, es administradora hospitalaria, y Bill, su marido, especialista de *marketing*. En el instituto, los chicos van corriendo de su clase de ciencias a la de sociales, y ambas se centran en la preparación de los exámenes. Entre una y otra, escriben a sus amigos y miran vídeos en el móvil, pero no quedan con nadie.

A la hora de cenar, la familia habla de que Charles pronto tendrá que enviar solicitudes a las universidades. «Parece mentira que solo falte un mes», comenta Jan, mientras hojea los formularios. Un poco más tarde, los chavales preguntan si pueden irse a su habitación.

A grandes rasgos, así es un día normal en una familia con dos hijos en un buen colegio público. No hablan mucho, pero tampoco discuten, la conversación se reduce a pequeños comentarios... Incluso el contenido que consumen en internet está personalizado y adaptado a sus gustos. Cada hijo ve sus cosas por su cuenta, no hay una experiencia compartida, por lo que no hay que ponerse de acuerdo en nada.

Desde muchos puntos de vista, la familia tiene suerte: goza de buena salud, Bill y Jan tienen un buen trabajo y sus hijos sacan buenas notas. Aun así, una noche, Jan me comentó que sentía que algo fallaba. Tenían poco tiempo, sí, pero faltaba mucha conexión y maneras de participar en la vida de los otros. Ella, por su parte, tenía claro que no estaba muy contenta y, sin embargo, se convenció de que la situación era normal. Al fin y al cabo, era la madre de dos adolescentes más bien parcos en palabras.

Entonces, empezaron las llamadas. Primero del psicólogo del instituto, que le dijo que Charles estaba deprimido y quería decírselo, pero no sabía cómo. Días después, llamó el entrenador de fútbol de Todd para explicarle que su hijo estaba siendo cruel con los demás miembros del equipo. Cuando hablaron con él, Todd pidió perdón y se disculpó diciendo que estaba muy estresado con los estudios y que acababa de romper con su novia.

Jan no se lo podía creer: si Charles estaba deprimido, ¿por qué no había acudido a ella? ¿Cómo no se había percatado de que Todd estaba más agresivo? Pero es que ni siquiera sabía que tenía novia. Cuando le explicó todo esto a Bill, su marido se quedó igual... a cuadros. «Pensaba que todos estábamos bien —me dijo Jan poco después—. Hasta que vi que no era así.»

Cuando se paró a pensarlo, se dio cuenta de que apenas hablaban de sus ilusiones y planes de futuro ni de lo que les preocupaba o les interesaba. Lo normal era que ni siquiera se parasen a hablar durante el día. A pesar de estar siempre conectados *online*, se ignoraban durante días, cada uno a lo suyo. La familia iba tirando, pero no crecía, y cada vez se distanciaba más.

No comento la historia de Jan porque sea un caso especial ni extremo, sino porque su historia coincide con muchas otras que he oído durante años, con sus particularidades, claro está. Creemos que tenemos las cosas controladas, que vamos superando los baches que

surgen en el camino, y no nos paramos a observar ni a investigar bien esos obstáculos. A menos que surja algo grave, no solemos dedicar tiempo a hablar de las cosas que nos preocupan o que nos motivan. Por lo general, solemos dar bombo a las validaciones externas (trofeos, premios o buenas notas), pero no felicitamos a nuestros hijos e hijas cuando aprenden algo nuevo, encuentran una solución creativa, nos sorprenden con su empatía o incluso cuando consiguen acabar una discusión de buenas maneras.

Las conversaciones que les estresan

Al final, aunque nuestros hijos e hijas pasan el día rodeados de mensajes y conversaciones, en realidad no hablan ni se comunican de forma significativa. No siempre sienten que los animan a expresar ideas más profundas, hablar de sus emociones o dedicar tiempo a escuchar las nuestras. A pesar de que el mundo digital les ofrece mucha conexión, cada vez se sienten más aislados y frágiles, oprimidos por el perfeccionismo y, a menudo, tienen ansiedad, miedo o depresión. De hecho, preocuparse y estresarse por los resultados se ha convertido en una pandemia, como he comprobado en mi carrera profesional y de investigación, y en las conversaciones que he tenido con otros padres y madres.[2]Según el Instituto Nacional de la Salud Mental de Estados Unidos, casi un tercio de los y las adolescentes sufrirá un trastorno de ansiedad.[3]Cuando llegan a la universidad, muchas veces la perfección que se autoexigen puede ser tóxica y dañina para su salud mental.[4]

Cuando nuestras conversaciones se centran en los resultados por encima de todo lo demás, muchos niños y niñas acaban convirtiéndose en personas muy críticas consigo mismas. Cuando les hablan de otras personas a las que la vida les va muy bien, pero nadie les explica cómo han llegado hasta ahí, suelen sentirse impotentes ante su situación personal. Cuando creen que el aprendizaje es un juego en el que la premisa es «quien acierte primero gana», demuestran menos creatividad, empatía y flexibilidad de la que serían capaces. Cuando las cosas van bien, parece que avanzan sin problemas, hasta que aparece un obstáculo y, entonces, se bloquean. En otros casos, si han interiorizado el mensaje de que usar palabras de un registro más alto

demuestra inteligencia, tendrán un amplio vocabulario, pero les costará expresar o entender emociones, lo que los distanciará de su familia y amistades. Hay ocasiones en las que la emoción principal de las criaturas es el miedo a decepcionar a sus padres, y entonces sienten que no tienen a nadie que las entienda, aunque sus padres aseguren que se mueren de ganas de conectar. Muchísimos padres y madres con los que he hablado quieren sentirse más unidos a sus hijos e hijas, pero crear ese vínculo puede ser difícil cuando queremos ayudarlos con los deberes o nos sentimos culpables si no pasamos «tiempo de calidad» con ellos.[5]

En mi trabajo, he visto cómo las criaturas intentan procesar sus pensamientos y emociones con diálogos participativos, y conectar con los demás buscando maneras que les permitan mostrar quiénes son para que las escuchen y las vean. Lamentablemente, también he observado lo mucho que les duele cuando no tienen estas oportunidades. Si la mayoría de las conversaciones que fomentamos les generan agobio y presión, los restringen o controlan, lo normal es que dejen de buscar nuestro apoyo cuando lo necesiten. Así es como cerramos la puerta a las preguntas que nos ayudan a llegar más allá, a explorar sus intereses y los nuestros, y a disfrutar de los momentos que sí tenemos para hablar.

Si no te fijas, puede que no te des cuenta de que no estáis teniendo esos momentos, pero lo que quizá sí veas son los efectos secundarios. Un exhaustivo estudio con más de 14.000 estudiantes de universidad a lo largo de treinta años demostró que estos tienen menos empatía y demuestran menos preocupación por su comunidad que en otras generaciones, con el descenso más importante a partir del año 2000.[6],[7]A muchos niños y niñas, ya desde muy temprana edad, les da miedo explorar su creatividad por el riesgo intelectual que les supone. Durante años, he visto casos en los que se bloqueaban al intentar hacer lluvias de ideas o colaborar, porque lo que les importaba era obtener los mejores resultados; en otras ocasiones, se confundían porque no entendían las emociones de sus amistades o no se arriesgaban porque tenían auténtico pavor a equivocarse. «No, no quiero equivocarme», esa ha sido la respuesta de algunas criaturas cuando les he pedido que imaginen una respuesta o me digan lo que piensan. Muchas veces también tienen problemas para aprender de los demás. Si entienden el aprendizaje como una carrera, sus

conversaciones giran en torno a quién es el mejor y suelen compararse con los demás. Si no les sale bien a la primera, les cuesta perseverar, pensar en lo que no ha funcionado y volver a intentarlo.

En parte, la culpa la tiene el mundo en el que están creciendo. Vivimos en una sociedad que prioriza el ruido al contenido, los titulares rápidos a los matices y se centra en una idea muy reducida de lo que es el éxito. Para ayudar a nuestros hijos e hijas, nos dicen que tenemos que seguir las últimas tendencias, que estimulemos sus habilidades con el último programa de desarrollo cognitivo, que los apuntemos a campamentos de programación o a clases de refuerzo. Y al final, al volcar toda nuestra energía en eso, olvidamos dedicar tiempo a cómo hablamos en nuestro día a día, y esas conversaciones pasan desapercibidas en nuestras vidas y las suyas. Si hablásemos, podríamos conectar y fortalecer nuestras relaciones, pero no siempre hablamos con esa idea en mente, sino que vemos las conversaciones como un mero trámite para llegar de aquí allí. Por eso estamos en un desierto lingüístico: nunca habíamos tenido tantas palabras a nuestro alrededor y tan pocas que nos unan, que nos hagan disfrutar o que nos llenen.

Mi estudio sobre la conversación me ha dejado algo clarísimo: tanto nosotras como nuestros hijos e hijas necesitamos desesperadamente cambiar esa idea de que la infancia es una carrera en la que tienen que intentar llevarse el queso. Las criaturas no necesitan que las animemos para que hagan más cosas más deprisa, sino que tenemos que parar y fijarnos en nuestra manera de hablar. Tenemos que ser más conscientes a la hora de elegir nuestras prioridades para su desarrollo y bienestar.

Los efectos de tener tiempo y espacio para hablar

Trabajaba en un instituto para niños y niñas con dificultades con el lenguaje, la lectura y la escritura cuando conocí a Jenny, una niña de catorce años con ansiedad grave. A veces, se ponía tan nerviosa en clase que salía corriendo, los profesores se volvían locos y alguien tenía que buscarla por todo el colegio. El resto de la clase y los profesores lo pasaban mal, y Jenny perdía muchas horas de su aprendizaje, pero preocupaba más su seguridad, ya que nadie sabía

dónde se metía. Sin embargo, con una de las profesoras, Pamela, una mujer de voz dulce que trabajaba también como profesora de yoga, no se movía del aula e incluso se quedaba un rato más cuando acababa. Cuando le pregunté a Pamela cómo lo hacía, me sonrió y me dijo: «Solo le doy tiempo y espacio para hablar o callar, lo que ella sienta».

Se ve que la mayoría del resto del profesorado se frustraba y regañaba a Jenny, con lo que solo conseguía empeorar la situación para la niña. La dinámica de Pamela con Jenny empezó de forma diferente: cada día, la maestra se interesaba por cómo estaba y le daba tiempo a la niña para que hablara. Un día Jenny le explicó, vacilante, cómo se sentía, y Pamela la ayudó a explorar más cómo y por qué se sentía así; daba igual si Jenny estaba contenta o triste, Pamela siempre la escuchaba. Cuando la niña tenía más ansiedad, la maestra la animaba a respirar profundamente y le daba estrategias que la ayudasen a preocuparse menos. Al final, Jenny acabó controlando su ansiedad y empezó a responsabilizarse de sus emociones. Gracias a las conversaciones con esta profesora, consiguió entenderse mejor, aprender estrategias que la ayudaban a calmarse e identificar lo que necesitaba en cada momento.

En aquella época yo pensaba que Pamela era una mujer callada, cariñosa y comprensiva, que lo era, pero luego comprobé que no siempre se mostraba así. Un día la vi bromeando con unos alumnos, otro día la vi con otro niño que siempre se quejaba de los deberes, y su tono, para mi sorpresa, era bastante estricto.

Ahora entiendo cuál era su verdadero don: era una camaleona y adaptaba su discurso a las necesidades de cada estudiante. No se limitaba a ser amable o estricta, sino que respondía a lo que veía. Ese era su superpoder, la capacidad de adaptar su tono de voz y su discurso en función de lo que observase en cada niño y niña. Había aprendido el arte de crear conversaciones honestas, que empezaban dando espacio y tiempo, y seguían con la observación de las pequeñas señales que se enviaban. Pamela escuchaba con atención lo que Jenny le explicaba y se fijaba en cómo se lo decía, y hacía lo mismo con el resto de sus alumnos y alumnas.

El otro aspecto, igual de importante, era que también observaba cómo se sentía ella con cada interacción. Al ser una persona introvertida, le resultaba más fácil hablar con Jenny que con otras criaturas que desencadenaban otro tipo de conflictos. Aun así, su

personalidad se componía de muchas facetas, de modo que aprovechaba esas oportunidades para explorarlas. A veces, echaba mano de su parte más alocada y divertida, intentaba pensar qué conversaciones la llenaban de energía y cuáles la dejaban frustrada, para luego buscar con más facilidad las positivas. Era empática con sus estudiantes, pero también demostraba tener mucha compasión consigo misma. Inevitablemente, alguna vez se equivocaba o decía algo que no debía, ni más ni menos que sus alumnos, pero tenía muy claro que su objetivo era buscar la conexión, no la perfección, y eso es lo que conseguía hablando con los niños y las niñas.

Los grandes conversadores no nacen, se hacen

Como comprobé más adelante, Pamela no era un caso aislado. Con los años, he conocido a madres, profesoras y cuidadoras muy diferentes y con experiencias muy variopintas, y me alegra mucho saber que hay muchas más personas con habilidades parecidas. «Cuando hablan con ella, siempre se ríen», me dijeron de una madre que preparaba tardes de juego en casa. Una vez, oí este comentario de un director de colegio: «Todos los alumnos acuden a él, sobre todo cuando lo pasan mal». O recuerdo a la dentista de mi hija, con cuyos hijos había jugado Sophie cuando tenía seis años. Le dijimos a Sophie que seguramente le tendrían que sacar un diente y, cuando entramos en la consulta, la pobre estaba muy nerviosa. La dentista se presentó muy tranquila y le preguntó cuáles eran sus dibujos favoritos. Después de un rato hablando de *La patrulla canina* y de *Shimmer y Shine*, Sophie se fue relajando, sobre todo cuando la dentista le dijo que a su hija le gustaban los mismos. Cuando la pequeña le preguntó por los aparatos de limpieza, la mujer le contestó con todo lujo de detalles, ya que vio que a Sophie le gustaba analizar las cosas y saber cómo funcionaban.

Al cabo de unos minutos, recuperó el tema que las había llevado allí y se llevó a Sophie a hacerse la radiografía. Cuando volvieron, la niña estaba nerviosa y con la mandíbula tensa.

—No me vas a sacar el diente —le dijo con rotundidad—. No te voy a dejar.

—Y yo no te voy a forzar —le contestó la dentista, lo que hizo que se me escapara un suspiro, al pensar que tendríamos que volver

otro día.

Sin embargo, en ese momento, la mujer sacó la radiografía y se la enseñó a Sophie:

—Mira —le dijo mientras señalaba una zona—. Tienes una infección debajo de este diente, ¿la ves? Justo aquí. Puede que ahora no la notes, pero si la dejas, puede empeorar.

—Es verdad, se ve —respondió mi hija con los ojos muy abiertos y acercándose aún más a la radiografía.

—Tenemos dos opciones —siguió la dentista mientras guardaba la radiografía—: podemos sacar el diente ahora y olvidarnos del problema o esperar a ver qué pasa. Lo único es que, si esperamos, quizá después te duela más.

Sophie también suspiró y se quedó allí sentada en silencio, pensando qué hacer. De repente, se le iluminaron los ojos:

—Vale, venga —dijo y abrió la boca de par en par—. Sácamelo.

Sin forzarla ni hacer ningún truco especial, la dentista supo qué necesitaba Sophie en ese momento. Mi hija, que siempre había sido muy pragmática, quería la verdad, y eso es lo que le dio la mujer, junto con la radiografía. Esta información sació sus ganas de entender lo que pasaba de una forma muy concreta y, además, le aseguró en todo momento que nuestra intención no era hacerle daño. Sophie necesitaba sentir que podía decidir y que tenía un poco de control sobre la situación. La dentista, al presentarle las opciones, le dio esa autonomía y, a la vez, le dejó claro que la idea de esperar no era la mejor.

En aquel momento, su forma de actuar me pareció un poco extrema, al fin y al cabo, era un tema de salud. ¿No habría sido mejor decirle a Sophie que la dentista se lo tenía que sacar y punto, y luego ver cómo gestionábamos su enfado? ¿No deberíamos haberla obligado a hacerlo sin más? Pero luego me paré a pensarlo mejor... Forzarla no habría sido bueno para ella, la habría hecho sentirse impotente y lo más probable es que se hubiera puesto aún más nerviosa. ¿Y qué habría pasado la próxima vez que necesitara ir a la clínica? No confiaría en nosotros si le decíamos que no iba a ser nada, de hecho, si la norma fuera forzarla a hacer cosas, a la larga lo que conseguiríamos sería dañar nuestra relación. La cosa no iba solo de la dentista, sino de nuestra forma de relacionarnos. Una conversación aparentemente normal se convirtió en una muy importante, ya que respondió a las

necesidades de Sophie y a su personalidad, la puso al volante de la situación y le dio el poder de decidir por sí misma los siguientes pasos.

Para otras criaturas, esta interacción no habría tenido ningún sentido, pero la dentista había hablado con Sophie en otras ocasiones, había creado una conexión con ella y había podido hacerse una idea de su personalidad y su estilo. Probó a ver qué tal reaccionaba al ver la radiografía y, al comprobar que le interesaba el tema, supo que podía plantearle las opciones.

Ir poco a poco para responder a lo que veía es lo que convertía a la dentista en una conversadora increíble. No era decir tal frase o usar tal estrategia ni una combinación de las dos, tampoco seguir un guion ni una receta secreta, sino que fue su capacidad para identificar las necesidades de Sophie, adaptar consecuentemente sus respuestas y estar atenta a lo que pasaba. Y, así, fue repitiendo el proceso y aprendiendo con la información que le daba en cada momento.

Desde fuera puede parecernos que estas personas nacen con ese don, que no es algo que pueda aprenderse, pero la verdad es que, para crear estas conversaciones, necesitamos una serie de habilidades que podemos practicar, aprender y adaptar a cada niño y niña de nuestra familia o colegio. Para valorar estas conversaciones no tenemos que fijarnos en lo que duran ni en lo importantes que puedan parecer, sino en lo que pasa después. ¿Nos han unido o nos han alejado? ¿Les hemos dicho qué necesitábamos o nos lo han dicho a nosotras? ¿Hemos acabado alguna de las dos personas con la sensación de tener más empatía por la otra parte, de haber encontrado una solución que nos haya satisfecho a ambas o hemos descubierto una nueva perspectiva?

En nuestro día a día interactuamos de muchas maneras y todas tienen su importancia. Está claro que necesitamos hablar para saber quién pone la lavadora o dónde está el libro que cogí de la biblioteca, incluso preguntas tan tontas como «¿Cómo estás?» o «¿Qué tal tu día?» pueden hacernos sentir bien y conectar con los demás, incluso mejorar nuestras capacidades cognitivas y nuestro bienestar físico y mental.[8],[9]Estas convenciones sociales nos ayudan a fortalecer nuestra empatía y capacidad de toma de perspectiva, ya que nos permiten hacernos una mejor idea de cómo piensa y siente la persona con la que hablamos. Aun así, si nos quedamos ahí, nos perdemos todas las posibilidades que nos ofrece la conversación. Con este libro quiero

fomentar que creemos más conversaciones de calidad, que las prioricemos y les demos la importancia que tienen.

Mi camino hacia las conversaciones fértiles

Para mí, tener esta mentalidad ha sido un proceso de descubrimiento. Mi formación como patóloga del habla y del lenguaje en el MGH Institute of Health Professions de Charlestown, en Massachusetts, hacía hincapié en lo estrechamente relacionadas que están la lengua oral y la escrita (o el habla, la escucha, la lectura y la escritura). Empecé a fijarme en que muchos de los niños y niñas que tenían problemas para escribir, por ejemplo, también tenían dificultades para construir ideas. Además, me di cuenta de que las criaturas que hablaban de sus ideas solían mostrar más facilidad a la hora de escribirlas.

Teniendo todo esto en cuenta, empecé a trabajar en el colegio donde conocí a Jenny y a Pamela. Allí comprobé el gran impacto que tenían las interacciones entre el profesorado y los niños y niñas, tanto a la hora de crear vínculos como para ayudar a los peques a aprender. Su aprendizaje y desarrollo no solo dependían de lo que leían y escribían: las conversaciones también eran un factor decisivo.

No tardé en decidir que quería estudiar estas interacciones, así que me apunté a un programa de doctorado en educación de Harvard y me concentré en la idea del «clima de la clase». Quería descubrir qué aspectos de la relación entre profesor y alumno hacían que el ambiente de la clase fuera positivo y motivador, y también si este ambiente positivo ayudaba a mejorar el aprendizaje o el nivel de motivación del alumnado.

Como nadie parecía tener respuestas, decidí consultar todos los estudios que encontré. Me centré en los niños y niñas más mayores, y en dos aspectos del ambiente de la clase: los objetivos que se priorizaban en el aula y el nivel de apoyo que ofrecía el profesorado. La mayoría de los estudios dividen los objetivos en dos tipos: de dominio y de rendimiento.[10]Cuando se siguen objetivos de dominio, los niños y las niñas entienden los errores como pruebas de que están aprendiendo, y cuando las cosas no salen como esperaban, entienden que eso es un paso necesario hacia la meta. No les cuesta probar cosas

nuevas, el aprendizaje es un objetivo en sí mismo y los errores forman parte del proceso.[11]Cuando se enseña por objetivos de rendimiento, lo que busca el alumnado es dar la respuesta correcta e intenta evitar equivocarse. A menudo, las criaturas sienten que compiten las unas con las otras, y se retan para ver quién acaba antes o quién lo hace mejor.

Los objetivos a los que aspiran los niños y las niñas dependen del discurso que escuchen, por lo que las respuestas que fomente el profesorado y los mensajes sutiles que envíe tienen un papel importante, al igual que los comentarios que hacen los padres, las madres y las amistades. No tardé en darme cuenta de que las conversaciones que sucedían en el aula también tenían su peso. El alumnado que sentía que en clase se priorizaba el dominio sacaba mejores notas, obtenía mejores resultados en los exámenes oficiales y mostraba más implicación que el de las clases donde se priorizaba el rendimiento.[12]De hecho, cuanto más hincapié sentía el alumnado que se hacía en el rendimiento, peores notas sacaba. Cuando pensaba que debía dar las respuestas correctas, no lo hacía tan bien. La correlación más estrecha entre estos dos puntos se veía en los alumnos y las alumnas de doce años. Caí en que a muchos niños y niñas al principio de la secundaria les importa mucho cómo los ve el resto. Si lo que les preocupa es no ser «suficiente», un ambiente que fomente el rendimiento puede echar más leña al fuego.

El apoyo que ofrece el profesorado también afecta al aprendizaje y al bienestar de los niños y niñas. Cuando estos entendían que la maestra estaba ahí para apoyarlos, sacaban mejores notas en los exámenes oficiales y mostraban también una mayor seguridad en su autosuficiencia, es decir, en su capacidad para alcanzar sus objetivos, y más implicación, habilidades sociales y empatía. Parecía que el apoyo que recibían del profesorado impactaba en la imagen que las criaturas creaban de sí mismas.

Al acabar mi investigación, estaba maravillada y me surgieron nuevas preguntas. Cuando hablamos de aprendizaje, asumimos que el contenido que se imparte es lo que importa y no pensamos tanto en las emociones. Sin embargo, las emociones que los niños y las niñas sentían en el aula estaban estrechamente relacionadas con su nivel de participación y con el éxito en su aprendizaje. El proceso de aprendizaje era mucho más que el currículo académico: las

interacciones participativas y diarias también tenían un papel fundamental en el éxito de su desarrollo.

Con esta idea en mente, empecé a estudiar a niños y niñas en edad preescolar, ya que su cerebro tiene más plasticidad, y mi mirada se centró en las personas adultas presentes en sus vidas. Si determinada manera de hablar tenía un impacto tan grande, ¿cómo podíamos fomentarla? ¿Qué podíamos hacer para que los niños y las niñas le sacaran más partido?

Entendí que la forma en la que les hablamos importa, sobre todo, en momentos de mucho estrés, pero ¿cómo cambia nuestro discurso en esas situaciones? Para descubrirlo empecé a estudiar y a entrevistar al profesorado de un centro de parvulario con una alta tasa de pobreza, como parte de un equipo que estaba poniendo en marcha una iniciativa de un año para ayudar al profesorado a mejorar sus habilidades para regular sus emociones y gestionar el estrés.[13]Allí, muchas criaturas y sus padres y madres padecían estrés crónico, al igual que los profesores, quienes a pesar de trabajar a jornada completa seguían viviendo en condiciones de pobreza.[14],[15],[16]A lo largo de un año académico, mientras observaba y entrevistaba al profesorado, me impresionó ver cuánto cariño, incluso amor, sentían por los niños y niñas a los que enseñaban y lo mucho que se lo demostraban.[17]También me impactó mucho ver el nivel tan alto de estrés de las situaciones que tenían que afrontar y lo mucho que se esforzaban para no perder la calma.[18]Me di cuenta de que la gran capacidad que tenían para gestionar su estrés también se veía reflejada en su forma de hablar, lo que influía en el comportamiento de los niños y niñas. En este trabajo, comprobé el gran impacto que pueden tener factores como la pobreza en las capacidades de aprendizaje, desarrollo y progreso de los niños y niñas. Ni las familias ni el profesorado son responsables de este círculo de pobreza.[19],[20]

¿Y qué pasa con los padres y las madres? Sorprendentemente, lo normal es que las criaturas pasen en el colegio menos del quince por ciento de las horas que están despiertas.[21]Las conversaciones que oyen y en las que participan en casa crean la base para el resto de sus vidas. Sabiendo esto, pronto me hice la siguiente pregunta: el ambiente familiar, que se creaba a partir de las conversaciones en casa, ¿afectaba igual o más que el ambiente escolar?

Mientras hacía el máster, empecé a trabajar como especialista del

lenguaje escrito y oral en un equipo interdisciplinar en un hospital de Boston. El equipo, que estaba formado por psicólogos, neuropsicólogos y matemáticos, entre otros profesionales, se dedicaba a diagnosticar trastornos del lenguaje y del aprendizaje a niños y niñas, y a orientar a las personas que los tenían a su cargo (padres, madres, profesorado y colegios). Trabajábamos con precisión y en profundidad. En nuestra clínica, la criatura pasaba por todos los especialistas a lo largo del día y, después, nosotros nos reuníamos y dedicábamos alrededor de una hora a discutir cada caso. Todos colaborábamos para crear un perfil del aprendizaje del paciente en cuestión y hacer las recomendaciones que le ayudaran a aprender y crecer a largo plazo. La experiencia de esos años me hizo más consciente de la complejidad que entraña el camino del aprendizaje y el desarrollo infantil, y de la importancia de analizar a los niños y niñas desde distintos ángulos. Ahí empecé a ver que el proceso para llegar a entender a las criaturas se parecía mucho a la investigación de un detective.

Esta investigación empezaba cuando me leía el expediente de la niña o el niño. Después, desde el momento en el que nos conocíamos, empezaba a observar cada detalle a mi disposición que me diera información sobre su manera de hablar o de interactuar. Siempre empezaba con temas sencillos para romper el hielo, por ejemplo, le preguntaba si estaba cansada o si tenía energía, si tenía planes interesantes para las vacaciones o qué iba a hacer ese día. No era una conversación banal ni trivial, sino un paso clave para saber cómo interactuaba esa niña con una persona desconocida. Después, cuando identificaba fortalezas o problemas, me preguntaba qué otros puntos fuertes y débiles existían. Cada vez que obtenía respuesta para alguna de mis preguntas, surgían otras nuevas. Cuando me reunía con mis compañeros, veía nuevas perspectivas que, a veces, ampliaban mi conocimiento. Por ejemplo, cuando un neurólogo nos mostraba que una niña tenía problemas de atención que afectaban a su capacidad de escucha o participación. Durante la investigación, mantenía siempre una postura flexible, escuchaba con atención e intentaba permitir que la imagen que tenía de la niña fuera evolucionando.

Saber estas cosas es importante para los padres y madres. He comprobado que, para ayudar a nuestros hijos a prosperar, no solo debemos averiguar qué se les da bien y qué les cuesta, sino que es igual de vital explorar su perspectiva sobre estas fortalezas y

debilidades. ¿Qué hace que tu hija se avergüence o se sienta orgullosa, qué le hace sentirse incómoda o insegura? Es fundamental saberlo, porque nuestras ideas no siempre coinciden. Que un niño crea que se le dan fatal las matemáticas no hace que su profesora también lo crea, igual que el hecho de que una niña crea que no tiene amigas no tiene por qué significar que eso sea así. La forma en la que los niños y las niñas perciben sus fortalezas y debilidades es más importante que las notas que saquen, ya que estas emociones afectarán a su comportamiento en casa y en clase, a sus interacciones con los demás y a su autoestima. Esta visión de sí mismos será más determinante a largo plazo que cualquier nota que obtengan.

Recuerdo a Michael, por ejemplo, un niño con el que trabajé, que creía que no leía bien. Ese era, en parte, el motivo de que no quisiera leer en voz alta en clase y me dijo que «no era un niño de los que leían». Resultaba que leía perfectamente para su edad, pero que en su clase había muchos compañeros y compañeras que superaban el nivel esperado. Cuando Michael entendió la situación, fue capaz de ajustar la percepción que tenía de sí mismo: quizá no era el mejor lector del mundo, pero no tenía ningún problema y no debía estresarse ni sentir que debía esforzarse más para alcanzar al resto. En las horas de lectura podía elegir y leer los libros que le gustaran sin preocuparse por que fueran «sencillos».

Hablar es lo que nos permite profundizar en estas cuestiones y explorar lo que nuestros hijos e hijas sienten y piensan, lo que, con el tiempo, los ayuda a tener más conciencia de sí mismos: a estar más alineados con sus valores, tener más claros sus objetivos y ser más compasivos consigo y con los demás.

Si usamos el diálogo activo para explorar la perspectiva que tiene una niña, podemos ayudarla a entenderse mejor. Quizá se dé cuenta de qué la hace entrar en un bucle negativo y, así, al saber el motivo, puede intentar cambiar esa perspectiva que le impide probar cosas nuevas. También puede ayudar a un niño a ver sus progresos, lo que ha conseguido y los obstáculos que ha tenido que afrontar, y saber hacia dónde quiere ir. Estas conversaciones son las que, con el tiempo, pueden cambiar su proceso de aprendizaje y relación con los demás, e incluso su trayectoria. Y todo este cambio empieza con pequeños gestos.

Esta experiencia fue impagable para mí, pero también me generó

más dudas. Sobre todo después de tener a mi primera hija, Sophie, cuando empecé a preguntarme qué era exactamente lo que podía ayudarnos a la hora de hablar; qué podíamos hacer para que nuestras charlas le enseñaran y nos conectaran o qué estrategias enriquecerían nuestras interacciones y nos harían participar a ambas partes.

Hablar para conectar con nuestros hijos e hijas

Movida por estas preguntas, aprovechaba cualquier oportunidad para fijarme en las conversaciones que veía a mi alrededor entre padres y madres y sus criaturas. A veces todo fluía. Padres e hijos disfrutaban (la mayor parte del tiempo) estando juntos, los niños los veían como referentes, personas con quienes hablar y guías. Sin embargo, también había escenas menos bucólicas: a muchas criaturas les costaba conectar y sentirse aceptadas tal y como eran. Muchos niños y niñas hacían lo que podían para no hundirse bajo las demandas que recibían en casa y en el colegio. Otros parecían nerviosos o tristes, otros eran perfeccionistas y había incluso algunas niñas que parecían distraídas, desmotivadas, aisladas o simplemente agotadas. Esto les pasaba tanto a niños y niñas con dificultades con el lenguaje y la alfabetización como a quienes contaban con habilidades dentro de la media o incluso por encima.

Paradójicamente, parecía que las madres que se preocupaban más por el desarrollo de sus hijas eran precisamente aquellas a las que más les costaba encontrar maneras para fortalecer su vínculo. Encontré muchos ejemplos de lo que Jennifer Senior describe en su libro publicado en 2014 *All joy and no fun* [Todo alegría y nada de diversión]: los deberes son «las nuevas cenas familiares»,[22]les dedicamos muchísimas horas y suelen acabar en peleas. Incluso los padres que no hacían tanto hincapié en los logros admitían a menudo sentirse distraídos, ir con prisas o sentirse culpables por el poco tiempo de calidad que podían dedicar a sus hijos. También se sentían desconectados de ellos, lo que les angustiaba, y eso creaba un círculo vicioso.

¿Y qué podíamos hacer para cambiar esto? Para descubrirlo, me sumergí en una pila de libros sobre crianza. La mayoría se centraban en el comportamiento: lo que debíamos o no permitirles, lo mucho o

poco que teníamos que apretar las riendas... Hasta que, en 1980, Adele Faber y Elaine Mazlish publicaron *Cómo hablar para que los niños escuchen y cómo escuchar para que los niños hablen*.[23]Este libro, que se convirtió en un superventas, ofrece un punto de partida increíblemente útil para abrir conversaciones. En vez de rechazar las emociones negativas de las niñas y los niños, las autoras animan a reconocerlas y validarlas. También aconsejan analizar los detalles y fomentar la participación, por eso recomiendan que describamos lo que vemos, por ejemplo: «Vaya, hay agua en el suelo», en vez de «¿Ya has ensuciado la moqueta otra vez?». Hay que dar opciones, posibilidades y felicitarlos para que tengan ganas de volver a intentarlo.

Aunque es verdad que he recomendado el libro a muchos padres y madres, yo sabía que hablando se podía conseguir mucho más que lo que este describe. Por eso, lo que pretendo con mi libro es usar la perspectiva de Faber y Mazlish como base y perfeccionarla mediante la de otra madre con una experiencia profesional centrada en el habla y el lenguaje. Tomo como punto de partida muchos de sus principios básicos, ya que saben muy bien cómo ser respetuosas con las criaturas, enseñarlas a aceptar sus emociones y ayudarlas a salir de los roles en los que a veces se encuentran, como el del «quejica» o «la distraída». Como ellas, yo también quiero ayudarte a conectar con tus hijos e hijas mediante la comunicación, pero, aunque aprovecharé sus ideas, mi abordaje es más orgánico y se centra mucho más en la participación que nace a raíz de la conversación. Lo que propongo es un método en el que tanto padres y madres como criaturas podáis crecer juntos mediante el diálogo que crearéis y veréis evolucionar con el tiempo; es todo lo contrario a una receta o un guion. Mi intención es aprovechar mi trabajo como terapeuta como punto de partida para enseñarte la forma en que un diálogo adaptado a las capacidades y necesidades de tus hijos e hijas puede contribuir a su desarrollo. Voy a compartir contigo el camino que he recorrido yo como madre y el que han hecho otros padres que he ido conociendo. Y, al mismo tiempo, voy a hacer hincapié en lo que intuitivamente ya sabemos: lo complejos que son nuestros hijos e hijas, las muchas capas que tienen y lo increíble (y difícil) que puede ser llegar a conocerlos y dejar que nos conozcan solo escuchando y hablando.

Con este libro voy a fortalecer a tus hijos e hijas y vuestra

relación; voy a enseñarte a comunicarte de una forma que no solo los anime a participar, sino que también los motive; voy a explorar a fondo el potencial del diálogo continuo, donde las bases son intentar entender lo que la criatura quiere o necesita en cada momento y tus respuestas. En un diálogo no puede haber recetas ni listas de «di esto y no digas aquello»; el objetivo es que las interacciones que tengáis sean solo vuestras y, por lo tanto, siempre, únicas. Lo que necesite tu hijo en la conversación de hoy puede ser completamente diferente de lo que necesite mañana. Y lo mismo pasa entre hermanas: puede que cada una tenga necesidades muy diferentes, ya que esto depende de sus personalidades, del día que estén teniendo e incluso de si hablas con ellas a solas o con todas a la vez. Ser capaz de identificar esas necesidades y adaptar tu respuesta es todo un arte, no una ciencia exacta, pero eso no quiere decir que no haya estrategias que puedan ayudarte a pulir tus habilidades.

Lo que ofrece este libro es precisamente un sistema para aprender a dominar ese arte. El primer paso es observar con compasión cómo habláis y escucháis en tu familia, y empezar por lo que veas que funciona. Así verás que ya tienes estrategias que puedes aprovechar en tus conversaciones y comprobarás que todos tenemos nuestros puntos fuertes, y también cosas que mejorar, sobre todo en momentos de prisa, estrés, poca energía o cuando estamos tristes. Te hablaré de mi propia experiencia, en la que a veces me he sentido orgullosa, otras no he sabido qué hacer y otras he dicho algo y he conseguido lo contrario a lo que quería. También te recordaré lo importante que es dudar: no tener la respuesta es a veces tan importante como tenerla. Demostrar que no pasa nada cuando algo te cuesta quizá te resulte difícil o te dé vergüenza, pero es lo que enseñará a tus hijas e hijos a afrontar con naturalidad los retos que les surjan en su vida. Tu ejemplo es lo que los ayudará a seguir intentándolo.

En este libro encontrarás ejemplos de padres y madres que he conocido y con los que he trabajado, pero también ideas respaldadas por investigaciones científicas sobre el desarrollo del lenguaje. Además, te enseñaré lo útiles que pueden ser las conversaciones para crear vínculos fuertes y para transformar las relaciones que tenemos con nuestros hijos e hijas, si somos capaces de soltar de vez en cuando, escuchar con atención y olvidarnos de nuestras expectativas.

No siempre es posible tener conversaciones potentes. Está claro

que habrá momentos en los que no serán nuestra prioridad, pero, cuando sí tengamos tiempo, aunque solo sea un ratito, quiero que sepas que pueden cambiar la manera que tienes de ver a tus hijos y la manera que tienen ellos de verte a ti. Estas conversaciones pueden mejorar nuestras relaciones, nos permiten abrirnos más con la otra persona y entendernos mejor, e incluso, en el mejor de los casos, nos pueden inspirar. Te diré más, crear esta base ahora hará que los momentos más difíciles que vendrán se hagan más llevaderos. Si consigues asentar unos buenos cimientos, tus hijas acudirán a ti en busca de apoyo y consuelo, no de enfrentamiento.

Las estrellas de la conversación

Para entender el peso que tienen estas conversaciones, vamos a hablar de dos figuras fundamentales que han influido en la idea de «hablar del habla» durante más de un siglo. La primera es el psicólogo suizo del siglo XX Jean Piaget. Su teoría de las cuatro etapas afirma que el pensamiento de los niños y niñas se desarrolla a la vez que lo hacen ellos, pero que este proceso no es regular, sino que puede haber grandes progresos cuando interactúan con su entorno y descubren cosas.[24]Las criaturas aprenden mediante ensayo y error y, a medida que tienen experiencias, intentan darles sentido. Tu rol es proporcionarles nuevos materiales y oportunidades y dejar que exploren interviniendo de vez en cuando para ayudarlas a aclarar ideas.[25],[26]Y ahí es donde usaremos la conversación, ya que es la herramienta que tenemos siempre disponible para dar y recibir ideas. Si prestas atención a lo que dicen tus hijas y a cómo lo dicen, aprenderás muchísimo de su manera de pensar: dónde se equivocan, qué les hace ilusión y qué les frustra, qué les interesa y, sobre todo, las ganas que tienen de participar y lo implicadas que están. Así, tendrás más probabilidades de que tus aportaciones respondan a sus verdaderas preocupaciones y preguntas, y no a las que tú crees que tienen. Esa es la clave para ayudarlas a que aprendan mejor y para hacerlas sentir que de verdad las escuchas, lo que es igual de importante.

En la misma época, otro psicólogo alzó la voz para darle aún más protagonismo a la comunicación. El psicólogo de la Unión Soviética

Lev Vygotsky, nacido el mismo año que Piaget, se decantó por una perspectiva mucho más interactiva[27]y afirmó que el aprendizaje nace mediante la interacción entre personas. Vygotsky aseguraba que, con la ayuda de adultos o de criaturas de su misma edad (lo que él denominaba «andamiaje»), los niños y las niñas podían aprender cosas a las que no podían llegar por su cuenta. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky marcaba la distancia entre lo que una niña podía aprender por sí misma y lo que podía aprender con ayuda.[28],[29],[30]Al alcanzar ese punto mágico, el cerebro de la criatura aprovechará al máximo lo que se le diga o enseñe, y el puente para alcanzar este conocimiento será la interacción que se cree. Con el tiempo, puedes hacer que esta zona sea cada vez mayor y la niña gane autonomía: contigo aprenderá más y aprenderá cómo aprender, conseguirá conectar con sus emociones más fácilmente y su manera de razonar tendrá más matices y capas que la harán más compleja.

El siguiente diagrama quizá te ayude a visualizar mejor este acompañamiento:

Como argumentaba Vygotsky, lo que permitirá que la niña alcance su potencial es el andamiaje, es decir, el apoyo y el acompañamiento que le dé una persona adulta u otra criatura un poco mayor. Sin embargo, ese salto no puede ser tan grande que la abrume ni tan pequeño que la aburra: hay que encontrar el punto medio y eso solo lo puedes saber tú, así que confía en tu intuición. Ningún libro sobre desarrollo infantil te va a dar la respuesta, ¡ni siquiera este!

Mi libro se apoya en la teoría de Vygotsky. Es verdad que los niños son activos y aprenden a medida que exploran el mundo que los rodea,[31]pero, como nos han demostrado décadas de estudios, las interacciones que tienen son igual de vitales si queremos ayudarlos a

alcanzar su potencial.[32]Te invito a que veas estas conversaciones de calidad como el mejor puente que puedes construir porque, precisamente al hablar con ellos, descubrirás qué necesitan y qué quieren en cada momento.[33]

La conversación física

Este libro se centra en lo que llamamos conversaciones físicas cara a cara.[34]Este es el tipo de conversación con el que conseguirás un gran impacto si quieres fortalecer tus relaciones y ayudar a tus hijos e hijas a desarrollar sus habilidades a largo plazo. Cuando tenemos conversaciones cara a cara estamos físicamente juntos, presentes en nuestra mente y en nuestro cuerpo, prestamos atención al lenguaje corporal, a las expresiones faciales y a otras señales no verbales, y animamos a nuestra hija o hijo a hacer lo mismo. Estamos presentes para cada detalle, para ver qué dice la otra persona y cómo lo dice.

En las conversaciones físicas utilizamos nuestros cinco sentidos. Lo que decimos y la forma en la que lo hacemos es importante, pero, si levantamos las cejas, sonreímos o hacemos una pausa, también estamos dando información a los niños que puede hacer que nos entiendan mejor y se metan más en la conversación. Cuando nos sentamos cerca, solemos imitar los gestos y las expresiones de la otra persona, y esto crea un fuerte vínculo social.[35]En esta conexión se fundamenta la empatía, ya que así tu hija da los primeros pasos que le permiten ponerse en tu piel. Al mirarte a la cara, podrá intuir lo que sientes y lo que piensas más allá de las palabras que estés diciendo.[36],[37]En las conversaciones cara a cara se transmite cariño cuando se hacen preguntas o se cuentan historias, y tu hija aprende y conecta contigo.

Intercambiar un par de frases como «¿qué tal?» y «bien» no es hablar de verdad. Lo mismo pasa si regañas a tus hijos o les das un sermón: estás dándoles información, pero no estáis teniendo una conversación, no les estás dando la oportunidad de que te den su punto de vista o de que la conversación tome un giro inesperado. En cambio, si decides hablar con tus hijos, y no simplemente decirles algo, verás que es más probable que se metan en la conversación y participen que cuando no les das espacio para que hablen, incluso

sobre temas que les interesen. Además, así también tienen más oportunidades de aprender.[38],[39]

¿Puedes mandarles un correo, hacerles una videollamada o llamarlos por teléfono para hablar? Claro que sí. Cuando las conversaciones no son físicas, las llamamos conversaciones mediadas y no se tienen cara a cara. Se pueden tener por teléfono o por mensajes, quizá por videollamada o correo electrónico. No quiero tacharlas de la lista, ya que pueden ser muy útiles para mantener el contacto y ponerse al día, pero no ofrecen las mismas oportunidades para conseguir información sensorial y la participación de las dos partes. Son importantes, incluso necesarias, pero no suficientes.

Más allá de prohibir el móvil

Con esto no quiero decir que las conversaciones mediadas sean «malas» ni que las únicas «buenas» sean las físicas. Tampoco es mi intención hacerte sentir mal o aconsejarte que no tengas conversaciones de ese tipo.[40]Responder a un correo del trabajo mientras preparas la cena o hacer más de una cosa a la vez no significa que lo estés haciendo mal con tus hijos e hijas, a veces, es simplemente lo que nos exigen nuestras vidas personales y profesionales. Si dedicas un tiempo a hablar con ellos y luego otro rato a mirar las redes sociales, disfrutarás más de cada cosa. Y si tienes que entregar un proyecto del trabajo, organizar el horario semanal de tus hijas o un primo tuyo quiere hablar por FaceTime, es imposible (e incluso desaconsejable) dejar a un lado los dispositivos móviles.

Quizá hoy más que nunca, la conversación mediada forma parte de nuestras vidas y, a veces, puede ser una opción mucho más eficaz que buscar la manera de tener una conversación cara a cara. Si tienes que comprar un billete de avión o hablar con un equipo de atención al cliente, tiene mucho más sentido llamar por teléfono o enviar un correo que desplazarte a un lugar físico. Lo mismo pasa con tu familia, a veces es mucho más fácil y rápido enviar un mensaje o llamar para saber dónde están, cuándo tienes que ir a por ellos o simplemente para decirles hola cuando están fuera. Otra situación sería que no vivieses con tu hijo o que tu pareja u otros familiares no lo viesen a menudo, en tal caso, las videollamadas también son un salvavidas.

Y esto lo podemos extender a las redes sociales. Todos podemos admitir que hasta cierto punto pueden ayudar a los niños y niñas (y a nosotras) a conectar con el mundo de muchas maneras: podemos hacer un vídeo gracioso del finde u organizar una fiesta sorpresa. Prohibir que nuestras hijas las usen no es realista y suele tener el efecto contrario: generarles más necesidad. Aun así, las redes y la comunicación mediada en general tienen limitaciones importantes, que exploraremos en otros capítulos. Cuando decimos cosas como «en realidad es lo mismo» o «podemos hacerlo todo *online*», nos estamos perdiendo toda la potencia que tiene la conversación física, que enriquece nuestras charlas y les aporta muchos más matices. Estar presentes delante de la otra persona, sin dispositivos de por medio, nos prepara para escuchar con más atención y dar más de nosotros mismos. Por eso, siempre que podamos, deberíamos hacerlo.

Entonces, ¿cómo puedes aprovechar al máximo tus conversaciones? Céntrate en lo que yo llamo «conversaciones fértiles»: principios respaldados por estudios que consiguen crear diálogos de calidad en tu día a día.

¿Qué debe tener una conversación fértil?

Durante mi investigación para descubrir los pasos para crear conversaciones de calidad, que incluye las decenas de charlas que tuve con investigadores y las entrevistas que hice a padres y madres, había unos puntos claves que se repetían una y otra vez. He bebido de diferentes fuentes: investigadores de lingüística, de psicología infantil e incluso de inteligencia artificial.[41] Y, después de combinar los conocimientos académicos con la sabiduría de padres y madres, he llegado a la conclusión de que las conversaciones fértiles necesitan tres elementos básicos, así que voy a presentarte el abecé para que puedas dominarlas.

Las conversaciones fértiles son:

A: Adaptativas. Para tenerlas debes adaptar tu forma de hablar, las palabras y el tono, en función de la información que oigas y veas durante la conversación. La adaptación consta de dos pasos: ser capaz de hacer cambios en el momento y reflexionar después de la charla, lo que te ayudará a pulir tus habilidades a largo plazo. Detectas qué

necesita tu hija hoy a diferencia de lo que necesitaba ayer o el año pasado, o de lo que necesita su hermano, y la animas a que ella haga lo mismo contigo. Hablar de forma adaptativa nos permite satisfacer las necesidades concretas que tienen nuestros hijos: no las que «deberían tener» para su edad, para el momento que están viviendo o para el curso en el que están, sino las que de verdad muestran en ese momento. Esa es la clave para dar con la zona de desarrollo próximo: encontrar el punto perfecto que les suponga un desafío, pero que, a la vez, esté dentro de sus posibilidades. Siguiendo con el ejemplo, tus hijas sabrán lo que es conectar en un plano más profundo, lo que las ayudará a sentar unas buenas bases para crear vínculos fuertes con los demás. Ellas te oyen dar sentido a sus palabras, lo que les enseña y mejora sus habilidades de toma de perspectiva.[42]

El acercamiento adaptativo también te permite decidir qué tipo de apoyo o consejo dar en cada momento y cómo ofrecerlo. Quizá tu hijo de tres años habla mucho más que la mayoría de los peques de su edad y le encantaría que le leyeses un libro de un nivel más avanzado. Puede que a tu hija de once le cueste interpretar expresiones faciales, así que decides que le iría bien comentar contigo las posibles emociones que sienten las personas cuando muestran distintas expresiones. En ambos casos, lo que te permite dar respuesta a las necesidades concretas de cada uno es ser consciente de quiénes son y de lo que los hace únicos.

Puede que, en apariencia y a primera vista, estas necesidades no tengan sentido o sean poco importantes. Por ejemplo, pongamos que, como le pasó a una amiga mía, tu hija de cinco años, que por lo general es supertranquila, se corta con un papel y monta un escándalo. Al parecer, la niña nunca se había hecho daño ni había visto sangre, así que lo que la descolocó en realidad no fue el dolor, sino la sorpresa al ver que le salía algo rojo del dedo.

Le podríamos decir: «Solo es un cortecito» y punto, pero eso no la ayudaría con el disgusto, saber que no se va a morir no quita que la niña necesite que la reconforten. Y en este caso la adaptación nos ayuda, porque nos invita a prestar toda nuestra atención, a cualquier momento y edad, al desarrollo de nuestros hijos e hijas para cambiar el rumbo cuando sea necesario.[43]También te permite ser flexible, no te obsesionas con los «deberías», sino que te hace centrarte en el momento. Y lo mismo pasa con tus gestos mientras hablas: quizá te

acercas a tu hijo y lo despeinas un poco[44] o le das espacio porque notas que necesita estar solo. Lo importante no es la respuesta en sí, sino la atención que pones para detectar estas señales que te envía y adaptarte a ellas.

B: Bidireccionales. Si seguimos este principio en las conversaciones, las dos partes (o más, si sois un grupo) participáis, os interesáis y habláis por turnos. Esto no significa que os tengáis que pelear por hablar; a veces, las mejores respuestas son gestos muy pequeños, por ejemplo, le puedes demostrar a tu hija que la estás escuchando con un simple «Ajá» o un «Anda, ¿en serio?». Solo con esas muletillas le estás diciendo que lo que te cuenta te interesa y que quieres que siga. También puedes comentar algo en lo que te hayas fijado y esperar a que tu hijo te dé su opinión o decirle tú la tuya y preguntarle cómo lo ve él. Las psicólogas Roberta Michnick Golinkoff y Kathy Hirsh-Pasek, autoras del libro *Becoming brilliant* [Llegar a ser brillante], llaman a este diálogo activo «duetos conversacionales». Idealmente, estas conversaciones parecen un baile:[45] surgen, van fluyendo y acaban cuando las dos partes lo sienten así, no nacen con la idea de conseguir un objetivo concreto. La idea es ser flexible para que las palabras de tu hija cambien tu manera de pensar, y tus palabras, la suya.

A menudo, estas conversaciones participativas están supeditadas, es decir, que tu respuesta dependerá de lo que te diga tu hijo, y la suya, de lo que le digas tú a él. Cuando dos cosas están supeditadas, quedan unidas la una a la otra, por ejemplo: imagina que quieres comprarte un coche nuevo, pero no tienes dinero. La posibilidad de que puedas hacerlo estará supeditada al precio por el que vendas el que ya tienes. En una conversación, cuando las respuestas están supeditadas a las de la otra persona, demostramos que estamos presentes emocional y mentalmente, que estamos atentos y nos mostramos receptivos, incluso aunque no le demos a nuestra hija lo que quiere. Quizá tu hija te dice: «No quedan cereales» y tú le contestas: «Es verdad, nos los hemos comido», «Mañana iré a comprar» o «No voy a comprar más Chocapics», puedes darle mil respuestas diferentes, depende de cómo estés. La cosa no va de si compras o no los cereales, sino de saber qué te ha querido decir la niña y contestarle de la manera que consideres más oportuna.[46]

Al participar activamente, las dos partes tenéis la oportunidad de

encontrar lo que necesitáis en la conversación. Sin esta bidireccionalidad, podrías malinterpretar lo que te ha querido decir la otra parte, o dejarla confundida. Imagina que tu hijo te hace una pregunta, le das una explicación clara y exhaustiva, y cierras el tema diciendo: «Pues eso, espero que te haya quedado claro». Aunque tu respuesta sea estupenda, no le estás dando la oportunidad de que te haga nuevas preguntas para matizar la primera o decirte que no lo ha entendido. En cambio, si hablas un poco, le preguntas si lo ha entendido o qué le parece, la conversación, además de aclarar sus dudas, te ayudará a saber qué necesita tu hijo. De este modo, ambas partes estáis practicando una escucha activa y estáis abiertas a ver otros puntos de vista. El aprendizaje también es bidireccional.

C: Centradas en la criatura. ¿De qué tenéis que hablar? La mayoría de las veces, la respuesta está delante de ti. El principio que nos dice que las conversaciones se deben centrar en tu hijo o hija significa que lo primero de lo que tienes que hablar es de lo que le importa. Puede ser una idea o una pregunta que te lance, pero quizá es algo que has notado que le hace mucha ilusión, que le preocupa o que le está dando problemas, incluso puede que simplemente le hagas un comentario para decirle que has visto que ahora es capaz de hacer algo nuevo. A menudo, no tienes que fijarte mucho para encontrar algo que le interese porque ya se pasa el día hablándote de la nueva figura de Lego que están haciendo, de un videojuego o de unos pasos de baile que ha aprendido. Sin embargo, a veces sí que tienes que prestar un poco más de atención para encontrar esos temas, y los momentos difíciles te dirán mucho. Pongamos que te fijas en que, cada semana, tu hija llega de morros del entrenamiento de fútbol, aunque marca muchos goles. Puede que tenga envidia de otra compañera que marca aún más que ella, quizá está cansada o ya no se lo pasa bien jugando. Para poner en práctica el principio de poner a la criatura en el centro de la conversación, tendrías que buscar un rato para hablar con ella e intentar descubrir qué está pasando. Otra opción sería preguntarle cómo está en vez de dar por hecho que todo está bien; si partes de su perspectiva, será más fácil que entiendas cómo se siente y puedas adaptarte. Así, desde el minuto uno, mostrará más interés y conectaréis más al hablar. Ella estará fortaleciendo su conexión consigo misma y tú aprovecharás la ocasión para entenderla mejor.

Centrar la conversación en tu hijo desde el principio significa intentar responder de la forma más adecuada cuando lo necesite, incluso aunque él no te hable, puedes sacarle un tema que veas que le interese, por el que muestre curiosidad o que le dé reparo. Si tu bebé mira algo, puedes seguirle la mirada, señalar y describir lo que está viendo a modo de respuesta, si hace ruiditos, puedes decirle que parece que está contenta; si chilla, piensas en lo que puede necesitar y le dices que se ha enfadado. De lo que se trata es de estar pendiente de lo que pasa en sus mentes para poder responderles teniendo en cuenta su forma de actuar y su estado de ánimo.[47]

Tus respuestas durante sus primeros meses de vida marcarán la diferencia en el futuro bienestar de tu hijo o hija, sus relaciones sociales y sus habilidades lingüísticas.[48]Un estudio halló que los y las bebés de seis meses con madres más atentas a sus necesidades tuvieron un mayor nivel de bienestar y de interacción social, menos problemas de conducta y mejores habilidades del lenguaje cuando cumplieron los cuatro años y medio.

Incluso una recién nacida siente emociones cuando quiere que la calmen, que la limpien y la sequen, y, a medida que vaya aguzando sus sentidos, querrá explorar más el mundo que la rodea. Cuanto mejor pueda ver y escuchar, más querrá explorar, y tú, mientras la observas, pondrás palabras a las alegrías y a las frustraciones que imagines que pueda estar sintiendo. Analizas sus emociones y sus pensamientos y, luego, se los expresas en voz alta. A esta habilidad la llamamos mentalización, y es una herramienta superútil en las conversaciones, sobre todo cuando las criaturas todavía no pueden hablar.

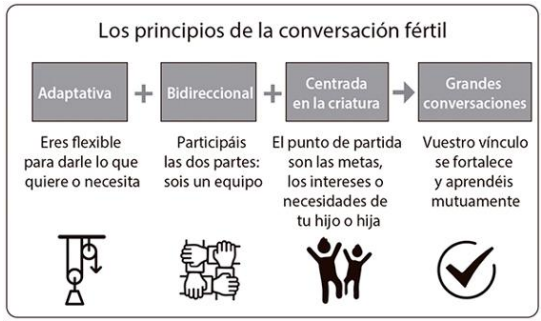
La mentalización nos hace conscientes de que hasta las criaturas más pequeñas pueden pensar y sentir. Cuando tu hijo llora o hace ruiditos no es porque sí, su cerebro no es el tuyo y las experiencias que a ti te parecen desagradables puede que a él le parezcan divertidas, o al revés.[49]Al poner palabras a las emociones que él todavía no puede expresar, cuando aciertas, o al menos te acercas, se siente visto y entendido, se siente arropado, ya que nota que quieres ayudarlo a conseguir lo que necesita.[50]Después, como sabrá que estás ahí para él, es más probable que se abra contigo para hablar y se muestre más sincero y vulnerable.

Los principios de la conversación fértil son importantes porque os

permiten trabajar en equipo, no es que cada uno hable de lo suyo, ni siquiera cuando tengáis puntos de vista diferentes. Se trata de mostrarse flexible para escuchar lo que te dice y lo que siente tu hija, y de animarla a que se exprese. También puedes cuestionar con respeto y amor sus pensamientos y suposiciones de una manera que le haga replanteárselos sin sentirse juzgada. Esto le permite crecer con más independencia en su manera de pensar y en sus relaciones, ya que aprende no solo a aprender, es decir, a procesar información, sino que también aprende a hacerlo respetando su personalidad y sus necesidades. Al hablar así, tu hija también notará lo que sientes y querrá saber el porqué cuando estés triste, buscará la mejor manera de ayudarte o te hará preguntas para entenderte mejor. Así, además de aprender lo diferente que es cada persona, también se conoce mejor a sí misma.

Sigue los principios para tener grandes conversaciones

Seguir este abecé es una buena forma de trabajar en tus conversaciones fértiles, lo que te permitirá disfrutar de tus interacciones en el momento. Quizá te sirvan para aclarar un malentendido, solucionar algo que os frustra a ti o a tu hijo, hacer las paces, aprender algo o, simplemente, pasároslo bien juntos y reíros. Como sucede con todo en la vida, te puedes encontrar algún bache, pero, en general, las conversaciones fértiles son agradables, fluyen y no salen forzadas. Es más, estas conversaciones ayudan a crecer a las dos partes: amplían vuestras perspectivas, mejoran vuestra empatía y os hacen más conscientes de lo que queréis y necesitáis. Vuestro vínculo se hace más sólido, querrás repetir estos momentos y seguramente tu hija también, os sentiréis más en armonía, como dos cuerdas de una guitarra. A continuación, tienes un diagrama para resumir un poco lo que hemos visto.



No quiero que hables y hables sin parar. Las pausas y los silencios son igual de importantes, son los elementos que os darán tiempo y espacio para comentar, procesar y pensar. En la familia, un espacio seguro para ellos, los niños aprenden a equivocarse y a corregirse después, habilidades que les resultarán muy útiles más adelante. A medida que crezcan, te verán como una persona con la que compartir, de la que aprender y a la que pedirle consejo, alguien con quien poder hablar, reflexionar y reír. Si les das esta base, es más probable que con el tiempo te vayan necesitando menos, porque tendrán más recursos para resolver sus conflictos, empatizar y pararse a pensar cuando surge un problema.

Esto no significa que tu vida solo gire en torno a tus hijos e hijas ni que tengas que hablar menos con otros adultos. Tener a más gente alrededor con la que hablar es enriquecedor para todo el mundo: a ti te ayudará a cuidarte como madre o padre, y a las criaturas les dará más referentes de los que poder aprender. Descubrirán que no todo el mundo piensa ni habla igual, y eso es muy positivo. «Todo el mundo habla el mismo idioma, pero cada persona lo usa de una manera», como me dijo una vez Megan-Brette Hamilton, una patóloga del lenguaje y profesora en la Universidad de Auburn.[51]Las criaturas aprenden a apreciar estas diferencias cuando escuchan diferentes formas de hablar. Además, cuando los niños no están en el centro de la conversación, también desarrollan las habilidades de escuchar y entretenerse por sí solos. Esta es una lección esencial: ellos no son los únicos que tienen deseos y necesidades.

Aun así, reservar un tiempo para tener conversaciones de calidad es positivo tanto para tu familia como para la sociedad.[52]Si conseguimos convertirlo en un hábito, estarás ofreciéndoles un modelo para interactuar con el mundo: uno que prioriza la confianza y

la presencia, la atención, la empatía, la oportunidad de aprender más y, cuando sea necesario, de cambiar de mentalidad. Es una manera de relacionarse totalmente honesta y consciente con la que animas a tu hijo o hija a hacer lo mismo.

Sabiendo esto, ¿por qué no aprovechamos al máximo esta herramienta que tenemos al alcance de la mano y que podemos usar todos los días?

¿Por qué no tenemos grandes conversaciones?

Los principios de las conversaciones fértiles giran en torno a una idea básica: hablar con tus hijos e hijas de una manera que os conecte. Puede que tener conversaciones fértiles te parezca una vía increíblemente obvia y sencilla para ayudar a tus hijos a aprender y desarrollar su potencial. Y, en cierto modo, lo es. Entonces, si queremos que les vaya bien a nuestros hijos y nuestra intención es ayudarlos, ¿por qué nos cuesta tanto aprovechar esta oportunidad?

Estas son las tres razones principales:

1. **Los colegios tradicionales se centran en los resultados** y esa idea se cuela en nuestros hogares.
2. **Los ideales de la crianza intensiva** nos hacen creer que tenemos que estar «encima» de las criaturas a todas horas.
3. **El uso que hacemos de la tecnología, tanto nosotros como nuestros hijos e hijas**, sobre todo cuando estamos juntos.

Ahora vayamos punto por punto, para entenderlos mejor. Lo primero es que en nuestra sociedad se priorizan tanto los resultados y los logros que, a veces, llegan a pasar por encima del bienestar general de nuestros hijos.[53]El hecho de que existan exámenes muy importantes en los que se evalúan las habilidades y los progresos en matemáticas y capacidad lectora ha dado forma a los métodos de aprendizaje, y a veces los ha empeorado. El profesorado prioriza el contenido que se evalúa en los exámenes y es lo que acaban aprendiendo los niños y niñas.[54]El objetivo entonces consiste en buscar estrategias para dar con la respuesta y no tanto en fomentar el

pensamiento creativo o crítico. Cuando a las niñas solo se les ponen delante preguntas que se pueden responder con frases de relleno, las verdaderas discusiones que nos hacen entender y crecer, como es lógico, quedan a un lado. Ahora mismo lo que se busca es la respuesta correcta, no se da espacio a las alternativas, no se valoran las ideas ni la innovación, a pesar de que la lluvia de ideas es clave si queremos fomentar la creatividad.[55],[56]

Es verdad que, a diferencia de lo que sucede con esos exámenes tan importantes y decisivos, cuando hablamos no nos ponen nota para saber cómo lo hemos hecho. Es mucho más fácil que una actividad, a poder ser bien estructurada, te dé la sensación de que tu hijo avanza. Pongamos que hace natación y que, después de cinco clases, la entrenadora te dice: «Nada muy bien de espaldas, pero tiene que mejorar el movimiento de piernas». Llega el sábado por la noche y lo has conseguido: te vas a la cama feliz sabiendo que tu hijo ha avanzado. En cambio, las conversaciones no funcionan así, no se ven resultados claros, no hay una lista que podamos ir tachando ni instrucciones que seguir. En realidad, se parecen más a tu nariz, que está ahí en el centro de la cara, cumpliendo su función, aunque casi nunca la mires ni le prestes atención.

Desgraciadamente, aunque la mayoría de las narices cumplen con sus objetivos sin nuestra ayuda, no sucede lo mismo con las conversaciones. Las interacciones rutinarias no sirven; aunque nos ayuden a cumplir los objetivos del día (hacer que las niñas se acaben la cena o que hagan los deberes), solo las conversaciones de calidad nos ayudan a abrir sus horizontes.

No te explico esto para que a partir de ahora te fijes en cada palabra que digáis tu hijo o tú, ni para que pases días planeando qué decirle, al contrario. Es precisamente cuando los papás y mamás no nos damos ni un respiro, porque queremos darlo todo las veinticuatro horas del día, cuando más difícil nos resulta encontrar el momento para hablar así con nuestros hijos. Esa crianza «intensiva» se ha convertido en una búsqueda incesante, como aseguraba el título de un artículo del *New York Times* en 2018.[57]Queremos que nuestros hijos e hijas alcancen todo su potencial, ahora y en el futuro y, sin embargo, muy a menudo acabamos sermoneándoles, en lugar de hablar con ellos. Nos dedicamos a dirigir y controlar, nos convertimos en taxistas y guías, jugamos con ellos y los animamos y aconsejamos; hacemos

todo lo posible para satisfacer sus necesidades sin olvidar del todo las nuestras.

Es normal querer volcarse en su crecimiento, pero, cuando estamos siempre presentes o el apoyo se convierte en intrusión, es fácil que sus intereses y objetivos reales queden en un segundo plano. No nos fijamos tanto en la manera en la que se expresan ni nos preguntamos qué han querido decir, sino que nuestra mente salta al siguiente punto de la lista, la siguiente tarea o a la señal que nos ayude a medir el éxito, ya sea un examen, el entrenamiento de fútbol o una salida con amigos. Nos centramos tanto en lo que queremos que pase que se nos olvida fijarnos en lo que de verdad está pasando.

Cuando nos posicionamos como la figura que enseña o que dirige la conversación, en vez de vernos como iguales, nuestra forma de hablar no suele ser adaptativa y tendemos a pasar por alto lo que la niña nos está intentando decir. Cuando hablamos, solemos tener poco tiempo y un objetivo claro: queremos explicarles o aclararles algo. No nos damos cuenta si no nos estamos entendiendo, se nos olvida que tenemos que bajar las revoluciones.

Para comprobarlo, solo tenemos que observar una situación normal del día a día. Imagina que acabas de llegar del trabajo y le dices hola a tu hijo de dos años, que juega con su trenecito moviéndolo por las vías hasta que choca contra la pared.

—¿Qué tal el día? —le preguntas.

—El tren no va —te contesta.

—¿Ha vuelto ya tu profesor Jason a clase o sigue enfermo? —le preguntas.

—¿Me das pilas? —te contesta.

Es una conversación bastante normal, pero queda claro que tú tienes un objetivo: quieres que te explique los detalles de su día. Quizá te estás planteando si el jardín de infancia al que va es la mejor opción y él, en cambio, solo puede pensar en su presente.

Puede que en ese momento no te des cuenta de lo que está pasando, pero si seguís así, seguramente las dos partes os acabaréis frustrando. El niño empezará a quejarse o a empujarte para que reacciones y tú quizá te irrites porque necesitas calma. Él perderá el interés y tú, la oportunidad de conectar con él, y así es como, poco a poco, con estas pequeñas interacciones, empieza el bucle que lleva a la desconexión. ¿Lo bueno? Que ese bucle no es inevitable.

Muchos padres y madres queremos dar una crianza intensiva a nuestros hijos e hijas, aunque no podamos permitírnoslo. Hablé con Patrick Ishizuka, un colega de posgrado de Cornell, que descubrió que en 2019 tres cuartas partes de los padres y madres, sin importar sus ingresos, apostaba por este tipo de crianza.[58],[59]Patrick afirma que este ideal se ha generalizado, lo que genera presión para convertirlo en realidad.

La mentalidad del «podemos con todo» y el miedo a que nos juzguen si no lo logramos hacen mella en la calidad de nuestras conversaciones. Nos solemos juzgar mucho y sentirnos culpables, lo que dispersa nuestra atención. Vamos acumulando estrés y acabamos desaprovechando los beneficios que ganaríamos simplemente hablando de verdad. Si nos centramos en «perfeccionar» nuestro papel en las conversaciones, estaremos otra vez perdiendo de vista lo importante: lo que queremos es hablar para quitarnos estrés, no para echarnos más encima.

En cambio, sentimos que las conversaciones rutinarias que tenemos son un trabajo meticuloso. Cuando organizamos el día, les preguntamos por los deberes o tenemos que controlar a los más pequeños, solemos hablar de los detalles logísticos, los vemos como meras transacciones y lo que buscamos es tachar cosas de la lista, no hablar. Lo normal es que intentemos dejar algo claro o enseñarles alguna cosa, así que olvidamos darles tiempo y espacio, que es lo que hace falta para tener conversaciones activas y participativas. Así pues, no solo olvidamos el principio de adaptabilidad, sino también de bidireccionalidad. Lo que acaba pasando es que alguien se queda al margen y no participa, ya seas tú o la criatura. Así pierdes la oportunidad de que la conversación fluya o de dar tu opinión para que tu hija pueda ampliar su punto de vista. Imagina que tu hijo está jugando en voz alta para aprender vocabulario, le oyes que empieza: «L de lápiz, J de...», y tú te unes y le dices «Jirafa» o «Jarabe», esperas un poco y él sigue: «o juguete o jamón con melón». Pero quizá no, y lo que le dices es: «Ay, no sé... Venga, ponte los zapatos». Y no pasa nada, pues cuando vamos con prisa, esta es la respuesta más lógica. Pero, de vez en cuando, es importante sacar un rato para darles más respuestas como las de la primera opción.

Igual de importante es el tercer principio de centrar la conversación en la criatura, y que también solemos olvidar cuando

priorizamos los resultados. Desde que son muy pequeños, solemos fomentar los talentos naturales de nuestros hijos, lo que se les da especialmente bien. No solemos animarlos mucho en cosas que acaban de empezar; que les gustan mucho, pero donde no destacan demasiado o incluso en aspectos nuevos de su personalidad. Por ejemplo, pongamos que tu hijo empieza a jugar al fútbol y que sus amigos llevan años en el equipo, él se lo pasa bomba, pero no es muy bueno. Si le damos mucha importancia a la idea de que tiene que ser el mejor, que esa es la meta, quizá se desanime y deje de jugar. Otro caso podría ser que tu hija fuera tímida, pero que se estuviera esforzando por hacer amigos. Si repetimos mucho lo sociable que es su hermano mayor, quizá tire la toalla o piense: «A mí no se me da bien, así que ni lo intento», y acabe cerrándose más. Hemos pasado por alto una parte fundamental de la infancia: la necesidad de ver a los niños y niñas como las personas que son, en cada etapa y edad, y dejar que vayan desarrollando sus cualidades y capacidades con el tiempo.

Incluso al jugar perdemos la oportunidad de empezar por lo que les interesa. Esto se ve claramente cuando vemos a un niño que juega con bloques de Lego, y que quizá en su cabeza está construyendo un castillo con su puente levadizo y todo, y nosotros le preguntamos: «¿De qué color es?», señalándole un bloque. «¿Azul o naranja?» Con esa pregunta le hemos cortado sus planes para la muralla del castillo y las palancas para abrir y cerrar el puente.

Pasa lo mismo con los niños y las niñas más mayores: imagina que tu hija te está contando algo que le encanta de un videojuego. Cuando tu mente está acostumbrada a pensar en notas, puede que lo que te cuente no te parezca relevante y redirijas la conversación para saber si ha hecho los deberes o no. Aunque es lógico que quieras que haga los deberes, no te has preocupado por saber por qué le gusta ese juego ni qué puedes aprender sobre sus gustos. Quizá lo que le gusta es su vertiente de exploración, lo que podrías aprovechar para sugerirle hacer alguna excursión y explorar en el mundo real o quizá lo pasa tan bien porque le ayuda a conectar con sus amigos, y ahí podrías proponerle que quedaran más en persona. Encontrar esos puntos de unión y ayudar a tus hijos e hijas a verlos es lo que ampliará y enriquecerá su mundo.

Luego está el problema con los móviles, los ordenadores y los demás dispositivos electrónicos. Tenemos que preguntarnos si nos

ayudan en nuestras conversaciones o nos limitan. Es muy fácil subirse al carro y decir que nuestros hijos e hijas no se separan del móvil en ningún momento y apenas levantan la cabeza para hablar, pero la realidad seguramente tiene más matices. Es cierto que, cuando se pasan el tiempo enganchados al móvil durante la mayor parte del día, no nos queda mucho tiempo para tener conversaciones cara a cara. En 2019, los y las adolescentes usaron el móvil más de siete horas al día, y los niños y niñas de entre ocho y doce años lo usaron menos de cinco horas.[60],[61]El uso que hacen de las tecnologías puede cambiar su forma de pensar y sus perspectivas. Por ejemplo, hay estudios que evidencian que los adolescentes tienen un mayor índice de depresión cuando llevan a cabo comparaciones sociales ascendentes o usan las redes sociales para compararse con amigos y amigas que consideran que son más felices o mejores que ellos o ellas.[62]

Incluso te diré más: los dispositivos cambian nuestra forma de interactuar en el momento, ya sea cuando los niños juegan con la tableta o cuando tú respondes a un correo. Lo normal es que, al sacar el móvil, el diálogo se apague, no es que digas algo o no, el problema es tu atención: si no despegas la mirada del teléfono, estás diciendo que no estás del todo presente para hablar. Lo que empezó como un pequeño descanso para desconectar o para mirar las noticias se puede convertir en un hábito repetitivo y puede que, como resultado, tu hija se ponga a llorar o a reclamar tu atención, o, si ya es más mayor, quizá coja su móvil y desaparezca detrás de una cola de vídeos y memes.

Los niños y las niñas suelen quejarse de nuestra falta de atención, sobre todo al principio. Sophie, cuando tenía cinco años, antes de enseñarme un baile que se había inventado, me dijo: «Y apaga el móvil, ¿eh?». Otros niños quizá se molestan o se quejan, el caso es que si la cosa persiste, hablar sin levantar la mirada del móvil se convertirá en algo normal, ya nadie se quejará, y, claro, hablar así, a medias, no os permitirá profundizar mucho. No notarás los pequeños gestos que haga tu hijo ni podrás guiarlo para que note los tuyos, así que hay mucha información que no darás ni percibirás.

Un estudio halló que cuando los padres y las madres de criaturas de entre uno y dos años miraban sus teléfonos, sus hijos exploraban menos su entorno y sus reuniones con sus padres una vez que estos habían soltado el móvil eran menos exitosas. Los principales efectos se

hallaron en los padres que admitían mirar sus móviles a menudo.[63]Con el tiempo, cuando las criaturas notan que no obtendrán una respuesta implicada, tienden a dejar de buscarla. La calidad de las interacciones disminuye y, con ella, la predisposición de los niños a charlar.

A menudo comparo nuestra sociedad actual con un desierto de letras: estamos rodeados de palabras y textos (solo hay que ver la avalancha de noticias, mensajes o tuits), pero hay muy pocas conversaciones que sean importantes, que nos conecten de verdad o que nos conmuevan. Al vivir en este entorno tan árido, es aún más necesario prestar toda nuestra atención a la calidad de las conversaciones que tenemos con nuestros hijos e hijas. Sacar tiempo para hablar con conciencia puede ser tu objetivo principal, pero también lo puedes ver como un acto de rebelión contra esta corriente que prioriza el exceso de palabras, mensajes y publicaciones, en lugar de la comunicación de calidad. Incluso cuando tenemos mil cosas que hacer, hay maneras de sacar unos minutos para crear hábitos que tus hijas puedan aprender. Si prestas atención, verás que las conversaciones de calidad pueden surgir en cualquier momento, así que te invito a hacerlo: es la clave si quieres crear dinámicas positivas en tu familia y contribuir a la felicidad, el aprendizaje y el bienestar de tus hijos e hijas.[64]

2

Conversaciones para aprender: fomenta su curiosidad para toda la vida

> El motor del cuidado que le damos a nuestras criaturas no debería ser el deseo de hacerles aprender cosas, sino de que siempre mantengan viva la llama que conocemos como inteligencia.
>
> MARIA MONTESSORI[1]

Una tarde poco después de que Sophie cumpliera los cuatro años, Philippe y yo tuvimos una reunión con sus maestras del parvulario de Brookline, Massachusetts. Me acomodé como pude en una de las sillitas de la clase pensando en que una hora antes había sido yo quien había hablado con los padres y las madres de la escuela donde trabajaba. Ahora me tocaba a mí estar al otro lado.

—No lleva muy bien eso de equivocarse —me dijo la primera maestra, una mujer amable de pelo canoso—. Es muy normal a esta edad. Es independiente y perfeccionista.

—Cuando se equivoca, culpa a los demás —añadió la segunda maestra—, y eso está afectando a sus amistades. Hablamos mucho sobre aceptar nuestra parte de responsabilidad, así que estaría bien que reforzarais la idea en casa.

—Vale, pensaremos en cómo lo podemos hacer —respondí mientras tragaba saliva, ya que yo también me había fijado en esa actitud.

Estuve muy atareada en el trabajo, así que no le di más vueltas al tema, pero, por la noche, mientras volvía a casa caminando, empezó a llover y la conversación regresó a mi mente. Cuando entré por la puerta estaba empapada y solo quería cambiarme.

—Estás mojada —apuntó Sophie, arrugando la nariz—. ¿No llevabas paraguas?

—No miré el tiempo antes de salir de casa —admití.

—Pues ya lo sabes para la próxima vez.

Mientras me quitaba los calcetines mojados noté que me hervía la sangre, pero entonces me vino una idea.

—Sí, yo hoy me he equivocado en eso —le dije—. ¿Y tú en qué te has equivocado?

—¿Qué?

—Que en qué te has equivocado —le pregunté mirándola a los ojos—. ¿Qué te ha salido mal o qué tontería has hecho hoy?

—Yo no me equivoco —me dijo, y se fue resoplando, pero, luego, a la hora de cenar, con un brillo en los ojos, le preguntó a Philippe—: ¿Y tú qué has hecho mal hoy? A ver.

—Olvidé ponerle el candado a la bici —le contestó—. La dejé en la calle.

—¿Y te la han robado?

—No, he tenido suerte —dijo aliviado—, pero la próxima vez no olvidaré el candado. ¿Y tú?

—Yo no cojo la bici si va a llover —nos dijo con una sonrisa socarrona—. No me he equivocado en nada.

Decidí cambiar de tema, pero al día siguiente, a la hora de cenar, nos volvió a preguntar en qué nos habíamos equivocado ese día. Philippe le dijo que había enviado un correo antes de tiempo y había tenido que llamar para aclararlo.

—¿Cómo has podido enviar un correo de trabajo sin comprobarlo antes? —exclamó Sophie.

—Iba con prisas, pero mañana intentaré ir más despacio.

—Ahora yo —nos dijo, y nos explicó que se había chocado sin querer con un niño en el patio y que, aunque él se había puesto a llorar, ella no le había pedido perdón.

—¿Y no le has explicado lo que ha pasado? —le pregunté.

—No ha sido culpa mía.

—No tenías que decirle «perdona por haberte empujado», pero ¿qué crees que habrá pensado?

—Seguramente que lo he hecho aposta —me contestó con el ceño fruncido—. La próxima vez se lo explicaré.

Esa conversación fue una pequeña revelación: mientras hablaba

fue capaz de admitir que se había equivocado, pero sin dejar que eso la bloqueara. Sophie empezó a darse cuenta de que todos cometemos errores y que, si nos paramos a pensar, podemos encontrar una solución para la próxima vez. Ella misma llegó a esa conclusión gracias al diálogo participativo que creamos, no porque la regañáramos. Después de darle vueltas y de pelearse con la idea, por fin la compartió con nosotros y lo hizo con sus propias palabras. Verbalizar sus pensamientos y dar explicaciones ayuda a los niños y niñas a interiorizar mejor los aprendizajes. Cuando expresan una idea con sus propias palabras ganan más fortaleza y sensación de independencia, ya que lo han conseguido de forma autónoma. Para que nos entendamos, sería como montar un coche de juguete en lugar de aprender, en abstracto, cómo funcionan los coches.

El diálogo cambia con el tiempo

Durante las siguientes semanas, Sophie nos fue explicando sus errores: algunos días bromeaba al respecto, otros se mostraba más seria, y nosotros la acompañábamos. A medida que pasaban las semanas, vimos que su actitud iba cambiando: las profesoras nos dijeron que asumía responsabilidades y que estaba haciendo más amigos y amigas.

Cuando recordé esas conversaciones, me vino a la cabeza un término que emplea la psicóloga Carol Dweck: «mentalidad de crecimiento» o la idea de que la inteligencia no es algo fijo.[2]La mentalidad de crecimiento hace que los niños y las niñas sientan que con esfuerzo pueden mejorar. Esto no significa que el talento no exista o que no puedan tener habilidades innatas en ciertas áreas, por supuesto que las tienen.[3]Aun así, es importante que sepan que el trabajo duro y el apoyo de sus padres, profesorado y amistades también los ayudarán. En su trabajo sobre la mentalidad, Dweck defiende el uso de la palabra «de momento», por ejemplo: «De momento no sé multiplicar». Las habilidades se pueden desarrollar y equivocarnos solo nos dice que todavía tenemos capacidad de mejora.[4]

La idea de la «mentalidad de crecimiento» se ha hecho tan popular que se ha convertido en una expresión, casi en un lugar común. Y eso es importante. Como descubrió Dweck, las criaturas

pueden desarrollar una mentalidad fija ya desde los tres años y medio,[5]que les hace pensar que los errores demuestran qué clase de persona son. Como mi hijo Paul, que, cuando tenía tres años, me dijo: «Soy malísimo jugando con los legos» porque vio a Sophie hacer una figura más complicada y él se sintió menos capaz. En cualquier caso, estas ideas se pueden cambiar mediante el diálogo, una estrategia que funciona con criaturas de todas las edades. Como comprobó David Yeager, un profesor de la Universidad de Texas, la mentalidad fija de los y las adolescentes puede convertirse en mentalidad de crecimiento gracias a la conversación, que hará que estén más motivados y obtengan mejores notas.[6]En un estudio con más de 18.000 estudiantes de catorce y quince años, descubrió que los que participaron en talleres de mentalidad de crecimiento después buscaban más retos. Así pues, la conversación los hizo actuar, ya que se ponían a prueba y aceptaban la idea de que cometerían errores.

¿Cómo podemos ayudar a los niños y niñas a aceptar esta realidad? El reciente trabajo de Dweck arroja luz sobre este tema. Como pudo comprobar, a veces, incluso teniendo una mentalidad de crecimiento, cuando vemos que nuestros hijos e hijas se equivocan o no consiguen algo, reaccionamos de manera que parece que creemos que no tienen remedio.[7]Si lo primero que nos sale es decir algo del estilo: «Bueno, no pasa nada si no se te da bien», la niña entenderá que es algo que no puede cambiar. En cambio, Dweck nos invita a celebrar las cosas que sí han hecho bien o su habilidad para resolver problemas. Cuando tu hijo se equivoque, demuéstrale que su error es simplemente una información que te está dando y pregúntale qué ha aprendido de la experiencia.

Como yo misma comprobé con Sophie, hablar de nuestros fallos es fundamental para el aprendizaje: nuestras charlas la ayudaron a entender que no pasaba nada por equivocarse. Si observamos nuestros errores con compasión, las criaturas sienten que pueden pararse a analizar por qué los han cometido, lo que les resulta muy útil para el futuro. Además, así también fomentamos la empatía: cuando Sophie nos contó que había empujado a un niño sin querer, pudo imaginarse cómo debió de sentirse el otro. Con conversaciones así, nuestros hijos e hijas cada vez tendrán más empatía y aceptarán con más naturalidad que no son perfectos. Cuando hablamos de nuestros fallos, las ayudamos a entender que tanto ellas como nosotras nunca dejamos de

aprender. Este pilar de compasión alimentará su curiosidad y motivación, y no solo eso, pues estas conversaciones también las ayudarán a ver mejor los momentos que las han marcado y a darse cuenta de cuándo han hecho las cosas bien.

De todas formas, los fallos solo son uno de los miles de temas que podemos elegir para fomentar su aprendizaje. Como te decía antes, la cosa no va tanto de lo que hablamos, sino de cómo lo hablamos. Si te fijas, en nuestro día a día hay mil temas que podríamos aprovechar para ayudar a las criaturas a ver en qué momento se encuentran y a entenderse mejor a sí mismas y al mundo que las rodea. Las conversaciones de calidad las ayudan a detectar sus falsas creencias y a hacer algo por cambiarlas. Hablando con ellas también entendemos mejor su forma de pensar, lo que nos permite adaptarnos y guiarlas mejor. Cuando nuestros hijos sienten que tienen nuestro apoyo para hacer lo que les gusta, siguen su instinto y, con suerte, consiguen que lo que los apasiona forme parte de su rutina.

No te voy a mentir. Cambiar de verdad sus creencias no es fácil ni se consigue de la noche a la mañana, pero sí podemos ir puliéndolas poquito a poco mediante diálogos que evolucionan con el tiempo. Si queremos alcanzar esa meta, ayudar a nuestros hijos e hijas a aceptar sus fallos solo es el punto de salida. En este capítulo veremos dos maneras de estimular el aprendizaje mediante la conversación: la primera es despertar su curiosidad, es decir, animar a los niños y niñas a explorar ideas y a arriesgarse intelectualmente, y la segunda, ayudarlos a aprender cómo aprender. Reflexionar sobre nuestros pensamientos (capacidad denominada *metacognición*) es clave para aprender de forma estratégica. Así, en lugar de intentar esforzarse más, memorizar más contenido o dedicarle más horas, los niños descubren cómo aprender mejor.[8]Con esta capacidad les va mejor en el colegio y, lo que es más importante, se convierten en aprendices para toda la vida, con una sed insaciable de conocimiento y una perspectiva optimista sobre sus capacidades.

El propósito del aprendizaje

¿Para qué aprendemos? No es para sacar excelentes ni para entrar en la mejor universidad, aunque sea lo que nos viene a la cabeza cuando

pensamos en educación. Ni siquiera lo hacemos para conseguir un buen trabajo que nos dé estabilidad. Lo que queremos de verdad es que nuestros hijos e hijas tengan las herramientas necesarias para seguir el camino que les apasione. El aprendizaje va mucho más allá de las notas: aprender a aprender bien es lo que marcará la diferencia en su bienestar mental y emocional. A medida que crezcan, sus aprendizajes les permitirán encontrar trabajos y aficiones que los llenen: perderse entre libros, imaginar nuevos mundos, inventar, crear y construir. «Conectar con lo que nos apasiona de verdad es vital para nuestro bienestar», como afirma Ken Robinson, autor de *El elemento*.[9]Cuando nuestras hijas consiguen conectar con lo que les apasiona, están más motivadas, y, con el tiempo, aprenden a persistir hasta superar las dificultades cuando estas surgen.

¿Qué pasa, en cambio, si entendemos el éxito solo como sinónimo de buen rendimiento? Pues que se obvian habilidades esenciales como el pensamiento crítico y la creatividad y, lo que es peor, hace que muchas criaturas pierdan la flexibilidad mental o la confianza necesarias para explorar nuevas ideas o no tirar la toalla ante situaciones difíciles. Por eso, cuando ampliamos la definición de éxito, animamos a nuestros hijos a que se vuelquen en sus intereses y eso les da fuerzas para seguir explorando y afrontar los retos con más naturalidad. Cuando las criaturas se implican en actividades de verdad, cuando entienden por qué las están haciendo, aprenden prácticamente solos.

¿Por qué las conversaciones diarias los ayudan a aprender?

Unas semanas después de hablar con Sophie sobre nuestros fallos, fui al parque de los trenes, un parque de Boston que está al lado de un punto por el que pasan trenes de cercanías y exprés. Allí vi a un padre con su hijo, que observaban desde la verja.

—A ver, ¿de qué color será el próximo tren? —dijo el niño.

—Mmm... puede que verde.

—Yo creo que naranja —apostó él. Esperaron en silencio y, al poco, pasó un tren verde a toda velocidad. El niño no se lo podía creer y preguntó dando saltos—: ¿Cómo lo has sabido? ¿Lo has adivinado?

—Sí y no —le respondió el padre, que se volvió para explicárselo

—. Me he percatado de que siguen un patrón.

—¿Qué?

—En un patrón hay elementos que siguen un orden que se repite. Mira, aquí tienes un ejemplo —le dijo mientras le señalaba los pantalones de rayas que llevaba—: ¿ves? Verde, azul, verde, azul...

—En el cielo también —añadió el pequeño, levantando la cabeza —. Hay nubes y cielo azul, nubes y cielo azul.

—Exacto —confirmó el padre con una sonrisa—. Y lo mismo pasa con los trenes, dan paso a uno diferente cada vez.

—Para que sea justo —comentó el hijo.

Cuando se volvieron para seguir mirando trenes, oí a otra familia que tenía cerca, una madre y su hija, que tendría la misma edad que el otro niño. Se oyó un pitido muy fuerte y la niña dio un respingo, asustada.

—¿Es el tren lila? —preguntó con los ojos brillantes—. Es el más rápido, ya lo oigo. Creo que los trenes que van más rápido suenan diferente.

—Vamos a repasar el abecedario —le propuso su madre—. ¿Qué va después de la *de*?

—Pero no sé por qué el sonido es diferente...

—E, efe, ge —la animó la madre un tanto molesta—... ¿Y después?

La conversación se acabó al poco tiempo y, diez minutos después, la madre decidió que volvían a casa.

Estas dos conversaciones pueden parecer similares, pero no podrían ser más distintas. En la primera, el padre aprovechó la curiosidad de su hijo para enseñarle algo sobre el mundo. La pregunta de su hijo le vino bien para explicarle lo que era un patrón: un concepto interesante y la base para el conocimiento matemático.[10]Le dio un ejemplo con los pantalones, lo que ayudó a su hijo a entenderlo fácilmente, algo importante, teniendo en cuenta la edad del niño y sus capacidades. Además, también dio tiempo al pequeño para que hiciera su contribución, al crear de forma natural un diálogo activo para ambas partes y hacer así que el aprendizaje fuera práctico y tuviera sentido para el niño.

Aunque la segunda conversación no está «mal» ni es «incorrecta», no ha conseguido ninguno de los puntos de la primera. La conversación no era participativa; madre e hija no se estaban

escuchando, cada una hablaba de una cosa diferente. La niña quería aprender, pero no lo que su madre quería enseñarle justo en ese momento. La conversación habría sido mucho más interesante si la madre se hubiera parado a escuchar lo que le decía su hija, porque la pregunta que hacía daba para mucho. ¿Por qué las cosas que van más rápido suenan diferente que las cosas que se mueven más despacio? Se puede decir mucho más sobre ese tema que sobre el abecedario y, además, invita a hacer muchas otras preguntas y a reflexionar. ¿Por qué el tono sube o baja cuando un sonido se acerca o se aleja, como pasa con las sirenas de las ambulancias? ¿Qué nos dice eso del sonido o de nuestro oído?

Quizá no podemos responder a todas esas preguntas o quizá ni siquiera a una, pero ahí está el quid de la cuestión: no saber las respuestas nos permite acompañar a nuestros hijos en esa aventura; exploramos, lanzamos más preguntas y quizá incluso hasta aprendemos algo.[11]Aprovechar y profundizar en estas preguntas les da a nuestros hijos e hijas una mejor comprensión de lo que de verdad significa aprender. Sí, saberse el abecedario es importante, pero aprender es mucho más que memorizar datos. La actitud es mucho más importante: hacer las preguntas difíciles porque son difíciles, dedicarles el tiempo para entenderlas y no contentarnos con la primera respuesta que encontramos.

Apuesta por lo que le gusta y por las metas

A veces nos cuesta hacer que el aprendizaje sea práctico, sobre todo cuando nos empeñamos en que las criaturas tienen que aprender de una manera concreta. Cuando nos obsesionamos con los detalles de un trabajo o proyecto, perdemos de vista el objetivo real o el interés de nuestros hijos e hijas. El sistema actual de educación no ayuda mucho, por eso es normal que a veces se nos olvide lo que de verdad motiva a nuestras pequeñas y nos centremos en que hagan los deberes y los trabajos. Y es verdad, tienen que hacerlos, pero eso no quita que podamos buscar un abordaje más creativo.

A mí es algo que me quedó clarísimo cuando Sophie empezó a tener deberes. En segundo de primaria, las maestras les pedían que leyeran veinte minutos cada noche y, en ese momento, a Sophie no se

le daba muy bien. Una noche, tumbada en la cama, empezó a pasar páginas de sus libros *Las hadas del arcoíris* y *Henry y Mudge*, y a quejarse enfadada.

—Quiero ayudarte a acostar a Paul —me dijo—. ¿Por qué no me dejas?

En otro momento, le habría insistido más para que siguiera leyendo, pero tenía un par de ideas que quería probar. Me di cuenta de que podemos aprovechar la energía que tienen: mi hija me estaba diciendo lo que quería, así que podía aprovecharlo para facilitar su proceso de aprendizaje y, a la larga, que disfrutara más con él.

—A Paul le gusta que le lean antes de dormir —le contesté, y le di un montón de libros—. Así que, si quieres ayudarme, eso estaría genial.

—¿De verdad? —me dijo con una sonrisa que le iluminó la cara.

—¿No te has fijado en que siempre lo pide? —Por suerte, era verdad.

Cogió los libros, se acercó a su hermano, se sentó y abrió uno de *Jorge el curioso*. Paul se acurrucó bien para escucharla y, media hora y cuatro libros después, tuve que convencerla para que parara.

Podemos perder tanto tiempo si nos empeñamos en forzarles a aprender de una forma concreta... Si hubiese seguido presionándola, seguramente Sophie no habría disfrutado de la lectura, se habría frustrado y eso no le habría dejado buen sabor de boca para el día siguiente. Sin embargo, aprovechando sus ganas de cuidar de su hermano, conseguimos el resultado que queríamos y ella, además, se lo pasó bien. Leer dejó de ser una obligación del cole y se convirtió en una manera de conectar, y ella misma vio los resultados: calmaba a Paul y se sentía más unida a él. ¿Y cómo llegamos ahí? Gracias al enfoque de la conversación.

Si volvemos a los principios de la conversación fértil, comprobaremos que mi charla con Sophie fue adaptativa: vi qué quería en el momento, su motivación, y adapté nuestra conversación gracias a este descubrimiento; también fue bidireccional, le lancé una idea y comprobé qué le parecía; y estuvo centrada en ella, ya que adopté su perspectiva sin perder de vista la mía.

Si lo acompañamos, dejar que un niño decida cómo o qué aprender o practicar normalmente hará que se quede con ganas de más. Es el efecto bola de nieve de la motivación: cuando mejoramos

nuestras habilidades hacemos preguntas más interesantes y esto a su vez nos ayuda a mejorar aún más, y así la bola cada vez se hace más grande. Cuando aprenden a leer mejor, por lo general, quieren leer más porque les parece más fácil y lo disfrutan más.[12]Cuando dejan de encallarse con cada palabra, ganan más espacio mental para poder apreciar de verdad lo que están leyendo.[13],[14]Sabiendo esto, puedes ayudar a tus hijos a decidir qué les interesa y qué preguntas explorar. Esto no quiere decir que no haya límites, evidentemente: los deberes se tienen que hacer, pero, como decíamos, dar la posibilidad a nuestros hijos e hijas para que decidan cómo aprender también es vital si queremos darles el apoyo que necesitan a la larga.

El aprendizaje de la conversación fértil en acción

¿Y cómo conseguimos darles ese apoyo? Para saber más, fui a una escuela de la que había oído hablar muchísimo, la Atlanta Speech School, que hace hincapié en el diálogo en el día a día.[15],[16]La escuela tenía fama por su éxito a la hora de conseguir que niños y niñas con dificultades en el aprendizaje hicieran progresos y pudieran reincorporarse a los colegios públicos. La filosofía de la escuela se inspiraba en el trabajo de la doctora Maryanne Wolf, una académica especializada en alfabetización mundialmente conocida y profesora en la Universidad de California en Los Ángeles. Hacía muchos meses que yo había hablado con ella sobre su trabajo más reciente, dedicado a las dificultades que comporta intentar enseñar a los niños y niñas a leer con atención en un mundo digital.[17]Wolf me recomendó que consultara el impresionante trabajo que hacía la escuela de Atlanta para apoyar a las criaturas que tenían dificultades al leer. Es más, me dijo que allí no se priorizaban las prácticas ni las clases magistrales, sino que se fomentaba la conversación diaria centrada en los intereses y pasiones de los y las estudiantes.

Intrigada, llamé a la directora de la escuela, Comer Yates, quien, con una ilusión contagiosa, me invitó a que fuera a conocerla y yo acepté encantada. No tardé en escaparme a Atlanta, donde asistí a varias clases y a una «cata de libros» para toda la escuela, una fiesta de presentación de libros, con aperitivos especiales para la ocasión: regalices en forma de varitas mágicas inspirados en *Harry Potter* y

cupcakes de *El diario de Greg*.

Más tarde, me reuní con un grupo de maestros para que me contaran sus experiencias. Una de ellos me contó que sus alumnos habían descubierto los innumerables errores que cometió Thomas Edison. En un momento de su trayectoria, Edison, al pensar que había fracasado, escribió que sentía que estaba en un valle, pero que si seguía avanzando, llegaría al éxito.[18]Los profesores llamaban a estos valles «abismos», un préstamo del libro de Seth Godin de 2009, *El abismo*.[19]«Ahora sí que estoy en el abismo...» recordó que le había dicho una vez un alumno riéndose, mientras resolvía un problema de matemáticas. Poder expresarlas así hace que nuestras dificultades se hagan más llevaderas, y, con el tiempo, si los niños y las niñas pueden hablar de sus problemas, afrontarán mejor las situaciones difíciles sin sentirse superados.

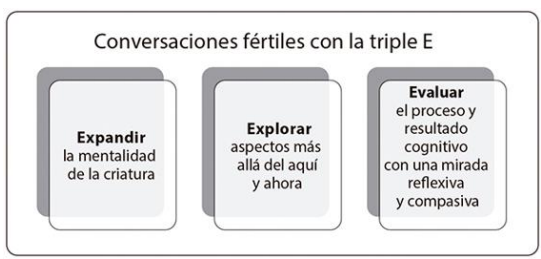
Como pude comprobar, en la Atlanta Speech School los fallos y la perseverancia no eran filosofías abstractas, sino que los y las estudiantes habían entendido la experiencia de Edison, la habían interiorizado y ahora formaba parte de su proceso mental. Ahora podían describir con palabras situaciones en las que antes se habrían rendido, lo que hacía que resistieran más. En esta escuela aceptaban y entendían el fracaso como parte del proceso de aprendizaje, y siempre observaban con curiosidad para aprender del error que cometían. Como muchos estudios han demostrado, los niños y las niñas que usan el discurso positivo (frases como «Lo voy a intentar otra vez») aprenden con mayor eficacia porque son capaces de gestionar mejor sus emociones y comportamientos.[20]Cuando no saben qué hacer, hablan en voz alta para buscar soluciones en vez de tirar la toalla o pedir ayuda. Incluso hay un estudio en el que se ve que alumnos y alumnas que se jalearon a sí mismos por lo mucho que habían trabajado sacaron mejores notas en matemáticas que los que no lo hicieron, y los efectos eran incluso mayores cuando las criaturas creían que no se les daban bien las matemáticas.[21]Eso es una prueba muy potente de que tenemos que animar a nuestros hijos e hijas a que se fijen en cómo se hablan y a reforzar que se expresen, porque funciona.

Para mí ese es el mayor aprendizaje: podemos abrir conversaciones que las ayuden a aprender en cualquier momento y hacer que nuestras hijas tomen las riendas de su aprendizaje y se

sientan orgullosas de sí mismas. La clave está en cómo aprenden a expresarse y en cómo internalizan las cosas, no en las palabras que ponemos en sus labios.

La triple E: la puesta a punto de la conversación fértil

Vale, entonces, ¿cómo introducimos estas conversaciones en nuestra vida? Gracias a mi investigación sobre las interacciones entre niños y adultos, he empezado a usar el método que he bautizado en mi trabajo clínico como «Triple E». La Triple E se basa en una exhaustiva investigación sobre el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y las habilidades sociales a distintas edades. Es la base de la conversación fértil, lo que os permitirá participar a ambas partes y os ayudará a marcar el ritmo. Me gustaría que lo vieras como un kit de estrategias que te irá bien tener a mano para sacarlas y usarlas cuando las necesites. Sin más dilación, aquí te las presento:



Descripción de la triple E

Veamos los tres pasos por separado:

1. **Expandir.** Consiste en elegir una idea de tu hijo y ampliarla: puedes hacerlo añadiendo frases o palabras, o aclarando algo. Cuando ampliamos de forma sencilla, damos pie a que se formen ideas más complejas. En un estudio se vio que, cuanto más ampliaban las madres, mayor era el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas de entre dos y tres años. Si una niña decía: «Camión grande» y la madre le contestaba: «Es un camión muy

grande», conseguía rápidamente expandir el comentario de su hija sin cambiar de tema y respetando sus intereses. Esa investigación en concreto se centró solo en madres, como la mayoría de los estudios sobre la interacción entre padres e hijos, aunque, afortunadamente, en los estudios más recientes también se está incluyendo a los padres. Ha habido otras investigaciones que han demostrado el gran impacto que tienen las conversaciones con el padre, sobre todo, en lo relativo al uso de vocabulario. Por ejemplo, en un estudio centrado en padres de comunidades rurales se descubrió que el nivel de vocabulario que usaban con sus criaturas de seis meses mientras les leían se veía reflejado en su desarrollo del lenguaje cuando tenían entre uno y tres años.[22]

Imagínate que un niño dice: «Camión al suelo» y la madre contesta: «Sí, se ha caído porque lo has empujado contra la pared y ha chocado». Con esta respuesta, se ve que está hablando de lo mismo que su hijo. A esto lo llamamos «atención conjunta» y es la base que fundamentará el desarrollo social y de aprendizaje durante los próximos años. La madre comenta algo relacionado con lo que le interesa al niño, y así la respuesta gana relevancia. Además, le ofrece un modelo de lenguaje más correcto y complejo, que incluye vocabulario que puede ser nuevo para él, con el que aprende y llega a un conocimiento al que quizá no podría haber llegado por su cuenta.[23]

Para empezar, puedes lanzar preguntas que ayuden a tu hijo a seguir hablando, como «Cuéntame más». Con las criaturas más pequeñas, sobre todo solemos hacer preguntas y comentarios para etiquetar, como: «Qué avión tan chulo», «Esta flor es muy bonita» o «¿De qué color es?». En cambio, cuando dices: «Cuéntame más», demuestras que estás presente y con ganas de escuchar qué otras ideas tienen.

Las etiquetas, sin duda, son útiles durante las primeras etapas del aprendizaje,[24]pero, si nos centramos solo en esa estrategia, nos perdemos el pensamiento más profundo del que son capaces los niños y niñas, y su inagotable imaginación. Prueba con frases como: «Anda, qué guay. ¿Qué te parece?» o «¿Sabes qué es esto?». Si tu hijo te explica un poco y se calla, le

puedes volver a preguntar: «¿Y qué más?», así invitamos mucho más a hablar que si les hacemos preguntas guiadas como: «¿Qué es eso? ¿Un árbol?». Intenta no asumir las respuestas que puede darte: siéntate, observa y escucha, deja que te lo explique él y que te sorprenda. Quizá descubras que lo que te parecía un árbol en realidad es un monstruo con solo dos dedos o lo que creías que era una casa resulta que es un satélite del espacio exterior o un nido para pájaros con las alas lilas.

2. **Explorar.** Esta fase consiste en alejarse del entorno conocido de tu hija para hablar del pasado y el futuro, imaginar lugares lejanos y gente desconocida, y usar la imaginación para buscar respuestas. Si seguimos con el ejemplo del camión, podríamos decir:

   —¿Dónde quieres que vaya el camión?

   —Al espacio —te contesta tu hijo.

   —¿Y después? —lo animas, cuando ves que lo ha hecho despegar.

   O, si sigue moviéndolo por la mesa, otra opción sería plantearle algo como: «¿Qué podrías hacer para que no chocara?» o «¿A qué otros sitios puede conducir el camión?». Estas preguntas promueven el pensamiento abstracto y la creatividad, ayudan a plantearse nuevas ideas y a explorar diferentes situaciones que quizá tu hijo no ha vivido. Al igual que los libros los ayudan a ampliar su visión del mundo, estas oportunidades les abren las puertas para que imaginen y hagan suposiciones y predicciones.

   Cuando exploramos, solemos usar lenguaje descontextualizado, hablamos de ideas abstractas o de cosas que no tenemos delante. «Casa» es concreto, pero «arquitectura» es un concepto descontextualizado. Este tipo de lenguaje ayuda a los niños a reforzar su vocabulario, sus habilidades narrativas y el lenguaje que necesitarán en el colegio.[25]Los estudios sobre este tipo de lenguaje demuestran que la mejor manera para ayudarlos a construir una buena base es darles ejemplos.[26]Contarles historias siempre es una buena opción, y puedes hablar de ideas que hayáis visto en algún libro o

simplemente hablar de cosas que no estén centradas en el presente. Para conseguirlo puedes hacer preguntas abiertas, que son las que no se pueden responder con un simple «sí» o «no». Una pregunta abierta puede ser tan fácil como decir: «¿Qué ha pasado?» o «¿Adónde crees que va?».[27],[28]También puedes hacerles preguntas para explorar motivaciones o emociones, por ejemplo: «¿Qué crees que sintió el niño cuando se fue su amigo?» o «¿Por qué crees que no ha llorado?». Para que puedas distinguirlas, estas serían preguntas cerradas: «¿Crees que estaba contento al cambiarse de colegio?» o «¿Crees que volverá a su antigua casa?». Este tipo de preguntas pueden ser muy útiles en determinados momentos, sobre todo si tu hijo no entiende qué pasa o te dice que no lo sabe. Eso sí, recuerda que, si quieres alimentar su imaginación, la mejor opción es hacerle preguntas abiertas.

En cambio, cuando tu hija sea pequeña, empieza con cosas concretas, centra tus preguntas en cosas que tanto tú como ella veáis. Poco a poco, ve aumentando la complejidad de tus comentarios y después comprueba qué tal va: qué ha aprendido, si sigue interesada o se aburre, si quiere saber más o se ha perdido. Cuando estés leyendo, explora las ideas que aparecen en los libros, no te quedes solo con el vocabulario. Los niños y niñas pequeños también pueden pensar de forma más abstracta con tu ayuda (el andamiaje) para elaborar ese tipo de pensamientos. Imagina que tienes un libro en el que sale un niño acariciando un conejito, de repente, empieza a llover y el conejo sale corriendo: «¡Ay, no, el conejito se ha perdido!», te dice tu hija y, al final, sale el arcoíris y vuelve el conejito. Un libro muy simple, ¿no? Pues eso no quiere decir que vuestra conversación tenga que serlo.

Plantéate hacer preguntas como: «¿Por qué crees que ha salido corriendo el conejito?», «¿Adónde van los animales cuando buscan refugio?», «¿Y las personas, adónde vamos?», «¿Dónde nos sentimos más seguros?» o «¿Qué otras cosas crees que necesitamos tanto las personas como los conejos?».

También podrías mirar fuera a ver si hay arcoíris y decirle: «Los arcoíris salen después de la tormenta» o «Nuestra casa es nuestro refugio, como los árboles lo son para los conejitos. ¿Qué

te gusta de nuestra casa?».

Una pequeña conversación como esta puede convertir la lectura de un libro la mar de simple en un debate sobre las necesidades humanas. Y lo bueno es que lo has hecho en un nivel que tu hija puede seguir, sin tener que forzarte a usar un vocabulario más difícil. Esa es la magia de las conversaciones, nos deja tomar a nuestros hijos e hijas de la mano y pasar de lo concreto a lo abstracto. Incluso si alguna pregunta parece demasiado difícil, intenta darle más piezas para ver si puede conseguirlo. No se trata de forzarlos, sino de ir dando pequeños saltos y comprobar que te siguen y cómo están.

Este proceso hace que las niñas se involucren mientras construyen su conciencia de sí mismas y, además, reforzáis vuestra relación y te ayuda a entender mejor su manera de pensar, lo que te permitirá personalizar más tus preguntas la próxima vez que habléis. A menudo te sorprenderá que puedan tener pensamientos tan profundos o las conexiones que hacen. Estas charlas también te dan la oportunidad de aclarar malentendidos. Hace un mes, oí a un niño de cinco años que, después de ver un programa de astronomía, preguntó: «¿Por qué no nos mojamos cuando hay lluvia de meteoros?». Al hacerme la pregunta, le pude explicar que las lluvias de meteoritos no son como las de agua que cae de las nubes, y también pudimos hablar de las cosas que sí tenían en común: que las dos se ven en el cielo y que caen en grupo, ya sean gotas o meteoros.

Por supuesto, podemos hacer lo mismo para hablar de cosas que no vemos en libros y para hablar con niños y niñas más mayores. Prueba con la construcción: «**¿Qué pasaría si…?**». Por ejemplo: ¿Qué pasaría si fuéramos pequeños como hormigas? Tendríamos que construir casas y coches más pequeños, quizá habría menos contaminación… Intentad explorar juntos estos efectos dominó.

3. **Evaluar.** Anima a tus hijos a reflexionar sobre sus pensamientos, ideas, estrategias y planes con una mirada crítica. Con el ejemplo del camión, podrías preguntar: «¿Por qué se han roto las ruedas cuando lo has lanzado contra la pared?» o «¿Por

qué no podemos arreglar el camión?». Lo importante no es tener la razón, sino dar respuestas a preguntas como: «¿Qué paso me falta en mi razonamiento?», «¿Qué no estoy viendo?» o «¿Qué necesito saber?».

Déjale muy claro que a todo el mundo, tanto a mayores como a niños y niñas, a veces les cuesta entender algo, y que nunca dejamos de aprender, que es un camino constante. Si queremos que aprendan bien, necesitan tratarse con compasión, si no, la autocrítica puede acabar siendo dañina. «¿Añadir?», me dijo una niña que estudiaba primero de primaria, como respuesta a un crucigrama. Antes de que pudiera felicitarla, se dijo a sí misma: «No, qué tontería». Como muchos otros niños que he conocido, había aprendido a dudar de sí misma desde muy pequeña y eso hacía mella en su seguridad, lo que podía acabar saboteando su crecimiento intelectual.

En esta fase de valoración, de reflexión, no queremos ser críticos de una forma negativa, sino positiva, para que las criaturas puedan observar los pensamientos y las emociones con más objetividad. Hay que tomarse estas preguntas como pausas para pararse a pensar. Después de reflexionar un poco, los niños y niñas pueden volver con preguntas e ideas aún más concretas, y así es como impulsamos el aprendizaje y profundizamos en él. Otro aspecto vital es reforzar la seguridad en sí mismos, ya que esto estimulará su autonomía con el tiempo.

La triple E en la vida real

No tardé mucho en poner en práctica el método de la Triple E. Cuando conocí a Caroline, una niña que iba a sexto de primaria a la que le costaba hacer lluvias de ideas y dar su opinión, pensé que este abordaje le iría muy bien. Después de valorar su comprensión lectora y su capacidad de escritura, descubrí un retraso de dos años en el nivel de desarrollo de estas habilidades. Sobre todo le costaba mucho empezar a escribir: dudaba mucho de sí misma, de si sus ideas eran buenas o de si tenía algo de lo que escribir, y eso, al final, la acababa paralizando. Sin embargo, una vez cogía el ritmo, no tenía muchos problemas para acabar.

Durante el año escolar, las dificultades que tenía habían creado un efecto bola de nieve con sus emociones. En cuanto encontraba un obstáculo, empezaba la autocrítica: «Nunca podré escribir —me solía decir—. No sé escribir y punto, mis ideas son malísimas».

Esta mentalidad contribuyó a que sus dificultades para escribir le hicieran creer que era una persona que no podía hacerlo y que nunca podría. Durante mi proceso con ella, mi objetivo fue cambiar esta idea mientras la ayudaba a mejorar sus habilidades de escritura.

Una tarde recuerdo que Caroline estaba peleándose consigo misma para escribir un texto persuasivo. Le encantaban los animales y me dijo que debería haber un día especial para las mascotas, en el que los niños y las niñas pudiesen llevar sus animales al colegio.

—Los perros son lo mejor del mundo —me dijo llena de ilusión. Sin embargo, su humor no tardó en cambiar, agachó la cabeza y se quejó—: No tengo ni idea de qué escribir.

Para acompañarla a desarrollar sus pensamientos, empecé a hacer preguntas de expansión para ampliar la idea.

—¿Por qué crees que debería existir el día de la mascota?

—Porque sí.

—¿No hay ninguna otra razón?

—No sé —me respondió y me miró a los ojos—. Creo que sería divertido.

—¿Cómo crees que se sentirían los niños si hubiera animales en el cole?

—Bien.

—¿Y cómo se te ha ocurrido la idea? —Algo me decía que había más—. Es muy original.

Al oír mi comentario, se le iluminó la cara.

—Vi un programa en el que niños y niñas llevaban sus animales a casa de los demás. Al principio era un poco caótico, pero luego se lo pasaban muy bien.

—¿Y por qué crees que pasó eso? —le pregunté para pasar a la fase de exploración.

—Porque los animales nos hacen sentir bien, incluso los usan en terapia.

—Anda, qué interesante. Pues vamos a pensar más motivos.

Seguimos hablando para darle forma a sus ideas y, después, evaluamos si Caroline las recordaba y las entendía bien. Se trababa

con algunas palabras, pero no desistía. Me sorprendió ver cómo un comentario tan simple, acompañado de una actitud curiosa, la había ayudado a hablar más. Con el tiempo, la niña empezó a hablar con mucha más soltura, a sentirse más cómoda para plasmar sus ideas en papel y a ganar seguridad en sí misma. Un día me sorprendió al decirme: «Hasta me lo estoy pasando bien». Y poco después me dijo: «¿Sabes qué? Le he leído a mi profesora lo que he escrito y le ha encantado, incluso se lo ha leído al resto de la clase». El proceso le había enseñado a cambiar la perspectiva que tenía de su trabajo y de sí misma, que resulta igual de importante.

Al cambiar la forma de pensar y de hablar de sí misma, Caroline también cambió sus capacidades. En un círculo propulsor, el hecho de hacer más la ayudó a sentirse más orgullosa de sí misma. A medida que avanzaba, podíamos tener más conversaciones sobre las que construir y se abría cada vez más al aprendizaje. La imagen más positiva que tenía de sí misma estaba basada en la mejora real de sus habilidades.

Los niños y niñas no necesitan un oráculo

La experiencia que tuve con Caroline se repitió con otros muchos niños y niñas, y confirmó lo que la investigación había demostrado sobre lo que implica hablar sobre nuestras ideas. Esta habilidad, conocida como verbalización, es una herramienta clave para fomentar el aprendizaje. Para mejorar y profundizar las capacidades de escritura y de lectura de las criaturas, Nanci Bell, autora del programa de lectura *Visualizing and Verbalizing* [Visualizar y verbalizar], les enseña a escribir películas en su cabeza y luego hace que las interpreten en voz alta.[29]Esto ayuda a los niños a visualizar lo que están leyendo o lo que quieren decir y a expresar después esas ideas con más detalle. Como muchos estudios han demostrado, el hecho de verbalizar ayuda a los niños y niñas a entender mejor lo que han aprendido y a recordarlo mejor. Es más, las criaturas que verbalizan sus ideas suelen tener actitudes más positivas y gestionar mejor los obstáculos.[30],[31],[32],[33]Normalmente, no necesitan demasiada ayuda, solo que las animen e ir comprobando cómo van.

Para hablar con niños y niñas de cualquier edad, necesitamos una

actitud que demuestre paciencia y curiosidad: haz una pregunta o lanza una idea y luego da un paso atrás y espera; deja que note que sabes que quiere hablar más del tema y que te encantaría escuchar sus ideas; fíjate en las cosas que le interesan a tu hija y, luego, explóralas con ella. Una amiga mía, Jae Cody, que también es madre y ahora profesora de alemán en un instituto de Minnesota, me contó una anécdota en la que esto se ve muy claramente:

—Una vez en el instituto fui como monitora con un grupo de estudiantes, y me llevé a mi hijo, que entonces iba a primero de primaria. En la caminata del día anterior se había chocado con unas zarzas con frambuesas y, cuando íbamos por un camino lleno de arbustos, me preguntó que por qué las plantas eran tan crueles y arañaban tanto.

Jae le preguntó cómo se defendían los animales, a lo que el niño le contestó que corriendo o usando las zarpas. Entonces, ella aprovechó para explicarle que, como las plantas no pueden correr ni atacar, usan sus espinas. «Qué listas», comentó el pequeño.

Jae pudo haberle contestado con un simple «Pues no lo sé» o «Para protegerse», pero aprovechó la ocasión para ampliar la conversación. Consiguieron crear una charla de calidad gracias no solo a la pregunta del niño, sino también a la respuesta de su madre en forma de pregunta, que lo animó a profundizar en la idea e ir más allá de la experiencia del momento. De una manera muy sencilla y rutinaria, ella amplió la pregunta de su hijo y consiguió así que el pequeño conectara de forma más profunda con el mundo que le rodea.

Es más, las conversaciones de calidad suelen hacer que cualquier persona de cualquier edad se involucre más. ¿No es más interesante pensar en cómo se protegen los animales o relacionar las armas de defensa con las espinas que responder directamente qué son las espinas? Pues las criaturas piensan igual.

Mucha gente cree que los niños y niñas pequeños no pueden tener pensamientos más profundos, pero no es así. Es verdad que, si solo les hablamos con frases sencillas y les hacemos preguntas a las que solo pueden responder con un sí o un no, nos darán respuestas simples. Sin embargo, incluso los niños y niñas más pequeños pueden (y normalmente quieren) explorar ideas y preguntas más complejas, y divertirse mientras lo hacen. Solo tenemos que darles la oportunidad y demostrarles que confiamos en ellos.[34]

En el mejor de los casos, cuando hablamos, los niños y las niñas ven que pueden afrontar retos intelectuales. Mostrarles interés y que tenemos curiosidad es una manera muy eficaz de conseguir que se abran. Empieza con muestras de aprobación implícita, como «Ajá» o «¿De verdad?», estas palabras les hacen saber que estás participando en la conversación y que quieres saber más. Les estás dando tiempo para pensar y a la vez animándolos a que sigan explicándote cosas, y esto es lo que permite que las ideas se expandan.

Hace tiempo, me pasó algo parecido en casa. Una noche, Paul, que entonces tenía tres años, me preguntó mientras se subía al alféizar:

—¿Dónde está el mapache? —Hacía poco que habíamos descubierto que un mapache vivía en uno de los árboles de enfrente.

—No se ve —le contestó Philippe—, pero seguramente está despierto.

—Pero yo me tengo que ir a la cama —insistió Paul—, y el mapache también.

—Él sale a jugar cuando tú duermes —intervine yo—, y duerme cuando tú estás despierto.

—¿Se cansa? —me preguntó, incrédulo.

—Sí, pero no a la misma hora que tú. ¿Cuándo crees que descansa?

—Cuando hay luz. —Se acercó a la ventana—: ¡Despiértate, mapache! ¡Es hora de levantarse!

Con esa pequeña conversación, Paul entendió que para algunos animales el día puede ser todo lo contrario que para nosotros. Nuestros horarios no son universales. Podríamos haber usado palabras «complicadas» como «nocturno», pero no hacía falta y, así, pudo entender la idea a su manera. Ya habrá tiempo de enseñarle palabras difíciles más adelante, cuando surjan de manera más natural.

Lo mismo sucede con las observaciones concretas. Si comentas las cosas en las que se fija o las que señala, estás validando sus intereses y lo animas a explorar esas ideas. Imagínate que te dice: «¿Por qué las hormigas avanzan en fila?». Con ese inicio, podríais hablar de las diferencias entre los comportamientos de los insectos y los mamíferos o lanzar otras preguntas como: «¿Por qué los insectos siguen a un

líder?», «¿Y las personas?».

Preguntas que parecen pequeñas pueden abrir la puerta a ideas mucho más grandes. Cuando los niños y las niñas expanden su conocimiento, les surgen más preguntas y esto les hace querer saber más: esa es la base para criar a personitas que sean aprendices toda la vida, personas que sepan que hay muchas cosas interesantes que aprender y que quieran aprenderlas. Puedes ayudarlas compartiendo las preguntas difíciles que te planteas tú, aquellas para las que no tienes respuesta. Esas preguntas son las que te hacen volcarte en la conversación y enriquecen tus interacciones. Para que nos entendamos, sería cambiar preguntas como «¿Cuál es la capital de Alemania?» por «¿Cómo se fundó el primer país?» o «Dime el nombre de las diferentes constelaciones» por «¿Por qué la mayoría de las estrellas solo se ve de noche?». Sabes la respuesta de las primeras preguntas o podrías buscarla fácilmente, pero las otras no son tan simples y te harán pensar de verdad.

Con esto no quiero decir que no se deban estudiar las capitales o que las preguntas «difíciles» sean mejores que las «sencillas»; como en todo, la clave está en encontrar un equilibrio. Lo que me propongo al explicarte todo esto es darte un toque de atención porque, a veces, nos centramos demasiado en hacer preguntas con respuestas claras y nos olvidamos de las más complejas u otras más ambiguas y abiertas. Para cambiar esta tendencia, te invito a que explores con tu hija, a que verbalices tus ideas y tus dudas, a que priorices las preguntas que te plantee ella, a que abras la puerta y, luego, des un paso atrás para ver qué opina. A las criaturas les encanta ver que las personas adultas no saben algo o que aún no lo han descubierto.

Dicho esto, soy muy consciente de que no siempre vas a tener la energía para darle algo más que una respuesta rápida que no dará pie a una conversación de calidad. Quizá, un día, cuando estés hablando con otro adulto, tu hijo te pregunte algo y tú no puedas pararte; ese caso en concreto puede irle bien para aprender cuándo puede o no puede hablar. De todas maneras, cuando sí tengas tiempo y ganas, recuerda que hablar así es vital: cada vez que tengas estas conversaciones estarás ayudándolo a crear hábitos que más tarde podrá poner en práctica por su cuenta.

El objetivo principal de estos hábitos es ayudar a las criaturas a entender mejor el mundo en el que viven. Desde una edad muy temprana, tienen el impulso innato de aprender. Cuando los niños y las niñas hacen la misma pregunta una y otra vez (las investigaciones han hallado que hacen, al menos, noventa y tres preguntas al día), quizá te parezcan pesados, pero lo más normal es que estén intentando quitarse el «gusanillo de la pregunta».[35]Cuando no consiguen una explicación que les satisfaga, es el doble de probable que vuelvan a hacer la misma pregunta.[36]Estas preguntas suelen hacerlos saltar de un tema a otro, lo que a nuestros ojos puede parecer algo sin sentido. Como me dijo Sophie cuando tenía siete años: «Tengo tres preguntas: ¿quién inventó la palabra "para"?, ¿por qué existen las estrellas? y ¿qué le pasa al cerebro cuando dormimos?».

¿Qué nos dicen los estudios?

> En un estudio, niños y niñas de cuatro y cinco años recordaban mejor la información cuando se la daban como respuesta a una pregunta que hacían que si la recibían sin haber iniciado ellos la conversación.[37]En otro, cuando los padres y las madres hacían preguntas a las criaturas de dos años con los interrogativos «quién», «qué», «dónde», «cuándo» y «por qué», los niños y niñas usaban frases más complejas y palabras más difíciles. Cuando los padres hacían más preguntas de ese estilo, la capacidad de razonamiento de esos niños y niñas era mayor un año después.[38]

Solemos pensar que debemos saber todas las respuestas, cuando, en realidad, estas preguntas no tienen nada que ver con nosotros; eso es cosa nuestra, que nos preocupamos porque no sabemos cómo responderles o nos frustramos si las preguntas no parecen tener respuesta. Podemos hacerlo mucho más fácil y meternos más en la conversación si simplemente admitimos que no lo sabemos y luego les damos nuestra opinión y les preguntamos por la suya. Después,

podemos explicarles el porqué de nuestro razonamiento. Cuando las criaturas nos oyen verbalizar nuestros procesos mentales, aprenden un modelo para elaborar los suyos y, además, se familiarizan con la idea de que no se puede saber todo.

Desde etapas muy tempranas, a los niños y niñas les van muy bien las explicaciones y las preguntas causales, es decir, los conceptos de «cómo funcionan las cosas» y «por qué pasan las cosas». Estas preguntas, tenga tu hija dos o trece años, la ayudarán a explorar y a entender el mundo.

Hazle preguntas de «por qué» y «cómo», y responde a las suyas con todo el detalle que puedas. Pongamos, por ejemplo, la pregunta de Sophie sobre el cerebro mientras dormimos. Podrías decir algo como: «Pues supongo que se desconecta», pero ¿qué pasa cuando soñamos? ¿Funciona de otra manera? Contesta con lo que sepas: quizá has oído que los sueños nos ayudan a procesar lo que ha pasado durante el día, aunque también le puedes decir que no tienes ni idea. Otra opción es buscar en Google «El cerebro mientras dormimos» o preguntarle a ella qué siente cuando se queda dormida. ¿Recuerda sus sueños? Dale tu opinión, aunque no la tengas clara: «No creo que se apague, pero quizá se ralentiza, ¿no? Vamos a mirarlo».

Responder a las preguntas con sinceridad y aprovecharlas para crear conversaciones te ayuda a fortalecer la relación con tu hija y le hace verte como una figura menos controladora y más receptiva.[39]Empieza con las interacciones del día a día, y en vez de intentar esquivar la pregunta, prueba a profundizar aún más. Imagina que tu hijo de cuatro años se fija en cómo se juntan las nubes y tú le preguntas: «¿Qué significa que haya nubes?» y te contesta: «Que va a llover o a nevar». Amplía esta idea, dile que estáis a –12 ˚C y pregúntale si cree que va a llover o a nevar, por qué y si alguna vez ha visto una tormenta de nieve cuando hace calor. Pásatelo bien surfeando la ola que ha generado su curiosidad y, siempre que puedas, aviva también la tuya: tu curiosidad y tu energía alimentan la suya. Este consejo te sirve para niños y niñas de dos años o más. Vamos a ver dos ejemplos, primero con una criatura más pequeña:

Segundo ejemplo con una niña más mayor:

En ambos casos, el padre o la madre no lo sabían todo, la idea no era encontrar la respuesta perfecta, sino lanzar una pregunta para explorar más el tema. La conversación se convirtió en una invitación a buscar nuevas maneras de ejercitar la mente de la criatura: de enseñarle que todos tenemos preguntas y que no tener respuestas puede ser una oportunidad, no algo de lo que avergonzarse.

Puedes lanzar ideas o preguntas parecidas para criaturas más pequeñas o más mayores, la diferencia solo estará en el nivel de abstracción al que puedas llegar y el vocabulario que usarás. Pongamos que decidimos hablar de algo «tan difícil» como la gravedad. Si hablamos en un nivel básico, incluso un peque de tres años podría participar si le planteas: «¿Por qué las cosas se caen y nunca suben?». A una niña un poco más mayor podrías preguntarle: «¿Qué pasaría si hubiese menos gravedad? ¿Crees que todo flotaría o iría subiendo hacia el cielo?». También podrías lanzar preguntas con más matices para debatir, como por qué algunos objetos tardan más en llegar al suelo que otros. Lo importante es que, de vez en cuando, mientras habléis, vayas comprobando que está entendiendo lo que estáis diciendo: si no preguntamos, podemos asumir que se ha perdido

o que lo está entendiendo, pero no lo sabremos con certeza.

Promueve el amor por la lectura con la Triple E

Estas preguntas pueden hacer que la lectura sea una actividad más divertida con la que conectar, sin importar el tema. Lo importante aquí es la interacción, los libros solo son la excusa que la inicia y nos lleva a conversaciones más profundas. Sin embargo, lo normal es que no tengamos esa idea al pensar en lo que es la lectura. Cuando son más pequeños, intentamos leer la mayor cantidad de libros posible, quizá has oído decir que tienes que leerle veinte minutos cada noche o dos libros a la semana. En cualquier caso, nos imaginamos a los niños y niñas calladitos y muy atentos a lo que les leemos. Cuando crecen un poco más, les dicen que lo importante es el número de libros que leen, no lo bien que los entiendan o lo que les hayan gustado, y este abordaje complica su motivación. Muchos niños y niñas creen que leer es estresante o aburrido, sobre todo si les cuesta.

He oído a padres y madres decir a las criaturas: «No me interrumpas», mientras les leían algo, cuando en realidad las interrupciones son algo bueno. Así sabemos que la criatura está escuchando y sigue la historia, de hecho, como muchos estudios han demostrado, el nivel de participación es lo más importante en su aprendizaje, no se trata solo de lo mucho que lean.[40]La lectura dialógica, que está demostrado que ayuda a la comprensión, consiste en tener una conversación sobre un libro.[41]Lo primero es fijarte en qué le llama la atención a tu hijo, a continuación, le haces un comentario sobre su comentario (evaluar) y lo animas a que te diga algo más (expandir). Después, parafraseas lo que ha dicho, lo amplías y empiezas otra vez. De hecho, las criaturas que interrumpen y hacen preguntas durante la lectura aprenden más y alimentan su motivación y curiosidad. Para conseguirlo, te animo a que adaptes las preguntas teniendo en cuenta la evolución de sus habilidades, priorices las relacionadas con su mundo e incentives su pensamiento creativo.

Por poner un ejemplo, en un libro de *Jorge el curioso*, el mono se sube a un globo aerostático y no puede bajar. En este caso, podríamos preguntar algo como: «¿Qué harías tú?» o «¿Por qué crees que no puede bajar?». También podríamos evaluar y decir: «¿Te ha

sorprendido cuando han rescatado a Jorge?» o «¿Qué es lo que te ha parecido lo más gracioso de la historia?».

Pequeños cambios: conversaciones mientras leéis

«¡Qué divertido es Jorge!», te dice tu hijo mientras le lees *Jorge el curioso.*				
La respuesta automática	**Para fomentar la exploración y ejercitar el pensamiento**			
«¡Sí! Vamos a la siguiente página.»	«Pues sí, siempre está haciendo bromas. ¿Conoces a alguien así?»	«Sí, se lo ha pasado bien en el globo, ¿eh? ¿Tú has vivido alguna aventura?»	«La verdad es que sí. ¿Qué aventura de las que hemos visto con Jorge te ha gustado más?»	«Sí, ¿eh? ¿Por qué crees que hace tantas cosas divertidas?»

Con estos pequeños cambios, ya habrás creado una conversación más rica que si hubieses seguido leyendo. Es verdad, puede que así no podáis leer tantos libros y quizá no acabéis ni uno, pero habréis aprovechado la lectura para comentar ideas y profundizar en ellas, y eso es mucho más enriquecedor para tu criatura.

Con los niños más mayores, pregúntales qué libros les gusta leer o cuáles están leyendo en clase, elige un tema con el que disfruten y busca libros y revistas relacionados. Sobre todo, cuando no les gusta leer, las revistas que hablan de sus intereses pueden ser un muy buen comienzo. Leed juntos en voz alta por la noche o conseguid dos copias para poder ir leyendo a la vez. Pregunta qué le ha sorprendido, qué le ha gustado y qué no, qué cree que pasará después o qué temas quiere explorar a continuación.

Consejo conversacional: disfrutad juntas del mismo libro. Léele en voz alta, haz que te lea ella a ti o escuchad audiolibros juntas. Pregúntale qué partes le han gustado más. Sobre todo si el libro es gracioso, deja que sea ella quien lea la historia. Si aún no sabe leer, anímala a que te vuelva a contar la historia mirando las imágenes.[42]

Por lo general, es mejor que los niños y niñas lean libros adecuados para su edad, pero he observado que, a veces, esta premisa se lleva un poco al extremo. «No le dejes leer ese libro», he oído decir a profesores y padres entre susurros: «No está preparado».

No queremos que la lectura se convierta en algo frustrante, queremos que sea una herramienta de aprendizaje. Sin embargo, si nos aferramos demasiado a las reglas, nos olvidamos de valorar la perspectiva personal de cada niño y niña, sus intereses y su perspectiva. Lo que motiva a uno puede aburrir a otro, así que te animo a que te centres en elegir libros, temas y objetivos que interesen a tu hijo o hija.

Una mañana, Sophie y yo fuimos a la biblioteca, ella tenía siete años, y cuando escogió un libro le dije:

—Mira a ver si es demasiado difícil.

Pusimos en práctica la teoría de los cinco dedos, una regla muy usada en los colegios que dice así: si encuentras cinco palabras por página que no entiendes, está bien, si hay más de cinco, es demasiado difícil, si las conoces todas es demasiado fácil y no aprenderás mucho. De hecho, practicar con libros «fáciles» suele ser divertido y ayuda a reforzar su seguridad. Leer el mismo libro una y otra vez, por muy pesado que se nos haga a nosotros, es una de las mejores maneras para reforzar sus capacidades y ganar fluidez en la lectura.[43]Si tenemos cinco palabras «muy difíciles» por página puede que las niñas se frustren y se rindan sin haber avanzado mucho. Da igual, el caso es que muchos profesores y profesoras siguen usando esta norma como si fuera inamovible.

—He encontrado cinco en el primer párrafo —me informó Sophie con un suspiro dramático.

—Vamos a buscar otro.

—Quiero este —insistió y me sentí tonta por querer forzarla, así que accedí.

Cada noche sacaba el libro y yo la ayudaba con las palabras que no entendía.

—Esto no es para tu nivel —me oí decirle.

—Me da igual.

Se pasó semanas leyendo el libro y nunca avanzábamos más de dos páginas por día.

—¿No podemos buscarte otro libro? —le pregunté de nuevo.

—No —me volvió a repetir, así que me rendí.

Y empezó a pasar algo muy gracioso, a medida que íbamos avanzando, Sophie leía con más fluidez.

—Qué tontería, ¿no? —me comentó. Cada vez me necesitaba menos y se sentía más orgullosa—. ¡Tiene cien páginas! Este libro es muy difícil...

Vi los avances que hacía en su lectura gracias a ese libro. ¿Era la mejor opción para ella? Puede que no, pero fue el objetivo que se marcó. Leer un libro «demasiado difícil» encajaba con su personalidad y su deseo de demostrar que podía. Además, como íbamos comentándolo, yo veía cómo estaba, si se frustraba o se agobiaba demasiado y, si veía que era así, dábamos un paso atrás.

No te estoy diciendo que olvides las normas y dejes que tus hijos lean lo que quieran; la idea que quiero transmitirte es que las normas de lectura, y de cualquier área de aprendizaje, deberían entenderse como sugerencias que deben adaptarse a cada criatura. En los colegios no siempre se puede, aunque dividirlos en grupos pequeños y flexibles ayuda muchísimo, pero, en casa, deberíamos plantearnos este abordaje más personalizado.

La segunda puerta: aprender a aprender

Después de esas conversaciones, Sophie empezó a fijarse más en el nivel de dificultad de los libros. Abría uno y decía: «Este va a ser un poco difícil, pero podría leerlo», y después otro: «Este ya se pasa». Sus comentarios daban pie a abrir una conversación sobre sus lecturas, y así la podíamos ayudar a valorar sus posibilidades con más precisión sin dejar de proponerle retos. Por ejemplo, le decía: «Ese tiene algunas palabras difíciles, pero creo que podrías leerlo» en vez de «Ese libro es para niños y niñas que van al instituto, así que mejor déjalo». Y todo este proceso, como el de muchas criaturas con las que he trabajado, demuestra que las conversaciones pueden ayudar a los niños y niñas a aprender a aprender. Hablar les permite reflexionar sobre sus pensamientos. Esta capacidad, conocida como metacognición, les permite ver lo que saben y lo que no, cuándo necesitan ayuda y cómo conseguirla. En las últimas tres décadas, el estudio de la metacognición ha florecido, ya que los investigadores han reconocido

su importancia a la hora de criar aprendices capaces y resilientes.[44]

Reflexionar sobre nuestros pensamientos no es solo un proceso práctico, es incluso más eficaz cuando las criaturas aprenden a hacerlo de manera proactiva. Cuando los niños piensan con antelación cómo afrontar una tarea o proyecto, aprenden a planificar y a ir comprobando a medida que avanzan. Por ejemplo, una niña que va a hacer un experimento de ciencias, pero no tiene los ingredientes, se organiza para ir a comprarlos al salir del cole y también tiene en cuenta que los domingos la tienda está cerrada. Una vez en la tienda, ve que tienen todos los ingredientes menos uno. Al llegar a casa lee el enunciado: tiene que hacer un volcán y predecir si entrará en erupción. Empieza con el experimento, hace su predicción y escribe que cree que sí erupcionará.

Sin embargo, se dice a sí misma: «Bueno, me falta un ingrediente, quizá no debería asumir nada de momento. Quiero que entre en erupción, pero quizá ese ingrediente es fundamental». Ahora se da cuenta de que sus ganas de empezar quizá la hayan hecho cometer un error, así que busca más información para saber qué ingredientes se necesitan para la explosión y ve que el que le falta está en la lista. Sabiendo esto, cambia su predicción para que sea más precisa, lo prueba y el volcán no entra en erupción, entonces, decide probarlo otra vez cuando encuentre el ingrediente que le falta. Siguiendo estos pasos, no solo ha aprendido más, sino que ha logrado reducir su decepción cuando el experimento no le ha salido. Ahora la niña tiene una idea más clara de la causa y sabe qué cambios necesita para conseguir el resultado que espera.

Cuando una criatura utiliza la metacognición, hay un equilibrio y una conciencia entre el aprendizaje y las emociones. Si un niño está confundido o desmotivado, puede parar y cambiar lo que necesite, visualizar el proceso de una manera más completa, que le ayude a decidir los siguientes pasos que tiene que dar y dónde centrar su energía. Esto es especialmente importante para los niños y niñas más mayores, ya que cada vez ganan más independencia y necesitan tomar las riendas en su aprendizaje.[45]

Un estudio realizado en Stanford en 2017 puso a prueba a dos grupos de estudiantes universitarios que estudiaban

estadística. Antes de cada examen, se eligió a un grupo al azar para que organizase un plan de estudio. Al final de la clase, ese grupo era más reflexivo, utilizaba los recursos de estudio con más eficiencia y sacó mejores notas.[1] *Patricia Chen, una de las autoras del estudio, explicó que muchos estudiantes pensaban que estaban mejor preparados de lo que estaban. Los que no reflexionaron siguieron sin avanzar como debían. En cambio, los que sí se pararon a pensar vieron dónde se estaban equivocando y aceptaron que tenían que estudiar más.*[2]

La metacognición también es cosa nuestra

Pronto me di cuenta de que estos empujoncitos les impulsaban en muchas áreas de aprendizaje e incluso en nuestra relación con ellas. Vi que el pensamiento metacognitivo era beneficioso tanto para los padres y madres como para las criaturas. Un día había quedado con Brianna, la madre de un niño de diez años llamado Jeremy, para hablar de sus avances con la lectura. Jeremy era disléxico y tenía problemas tanto para decodificar o leer las letras de un texto como para comprender lo que estaba leyendo. Aunque veía progresos en ambos frentes, notaba que estaba agotado: me explicó que cuando volvía de jugar al baloncesto se tenía que quedar hasta tarde haciendo los deberes. En nuestras sesiones se solía quedar dormido y sus profesores me habían comentado lo mismo, y les preocupaba que no estuviera durmiendo lo suficiente.

—Trabajamos durante horas —se quejó Brianna, cuando le pregunté cómo iban los deberes—. Quiero ayudarlo y no quiero que se equivoque en las respuestas.

—¿Y los acaba? —le pregunté.

—Claro que sí —me contestó—, me aseguro de que los haga siempre.

—¿Y cómo te sientes después de estar juntos?

—Parece excesivo —me dijo y se le escapó una risa sarcástica—. Sé que él lo pasa fatal, se agota y yo me enfado muchísimo.

—¿Y qué tal si le dices la verdad? —le propuse—. Dile que no

entiendes cómo ha llegado a ese resultado, hazle las preguntas que quieras y así, quizá, al explicártelo, se dé cuenta de dónde se ha equivocado.

—¿Y qué pasa si no ve sus errores y la profesora lo regaña? —me preguntó—. ¿O si le ponen mala nota?

Era una buena pregunta, pero sabía que pocos profesores se iban a enfadar si la criatura se esforzaba. De todas maneras, aunque le pusieran una nota más baja, algo que nunca gusta, eso también tenía su parte positiva. He hablado con muchos profesores que ven que hay niños y niñas a los que les cuesta seguir la clase, pero luego entregan los deberes sin un fallo. Eso les dificulta mucho identificar qué puntos deben reforzar en sus clases. Cuando hay muchos alumnos que no entienden un mismo concepto, las profesoras se dan cuenta y buscan otra forma de enseñarlo. Como le comenté a Brianna, nunca está de más observar cómo estamos enfocando el aprendizaje. ¿Se ponía nerviosa o se estresaba al pensar que Jeremy no iba a acabar? ¿Conectaba el hecho de que su hijo no acabara los deberes con su papel como madre? Al reflexionar sobre estos temas, podría ver cómo afrontar mejor la situación: quizá valía más la pena dejar que lo hiciera él y que se gestionase solo o quizá sí necesitaba más ayuda para no frustrarse y tirar definitivamente la toalla.

Así pues, observar tus impulsos y reacciones ante el aprendizaje de tus hijos e hijas te ayudará a encontrar el equilibrio entre la ayuda que necesitan de verdad y el exceso innecesario. Además, también resulta muy útil hablar con sus profesores para saber qué les cuesta más o preguntar directamente a tus hijos. Haz hincapié en las estrategias que les hayan funcionado antes, sobre todo las que puedan hacer por su cuenta. Al hablar contigo de estas cosas, los ayudas a cerrar ese círculo entre el colegio y su casa. Además, esto también es genial para las profesoras, ya que les permite saber cómo van y cómo pueden ayudarlos mejor.

Sé consciente de tu actitud

Como he comprobado hablando con padres y madres de criaturas en edad escolar, encontrar un buen equilibrio en las conversaciones sobre su aprendizaje no es una tarea fácil, sobre todo en la actualidad. En

Estados Unidos, desde la introducción de los parámetros educacionales de 2010, entramos en una nueva era de la enseñanza.[46]Estos estándares, diseñados para crear un conjunto uniforme de objetivos para todos los y las estudiantes, se adoptaron en más de cuarenta estados, aunque, más tarde, se dejaron de aplicar en más de veinte de ellos.[47]Aun así, estos métodos han cambiado drásticamente la manera en la que se enseña y en la que se aprende. Muchos de los métodos de enseñanza que siguen los profesores no encajan con aquellos con los que aprendimos nosotras cuando éramos pequeñas.[48]Por ejemplo, en matemáticas: en vez de aplicar fórmulas establecidas, ahora les piden que prueben diferentes métodos e incluso los animan a inventarse sus propias estrategias.

Esta nueva perspectiva sobre las matemáticas implica un impulso para que las criaturas desarrollen un conocimiento más profundo y se parece mucho más a los usos más habituales que damos a esta materia en nuestro día a día. Pongamos que tienes un billete de veinte euros para comprar algo que vale un euro con diez, para calcular el cambio, ¿sacas la calculadora o haces una resta en un papel? Lo más probable es que no. Lo más seguro es que hagas una estimación: «Un poco menos de 19» o la cuenta al revés «Noventa céntimos y dieciocho euros». Las nuevas matemáticas están diseñadas para enseñar estos procesos. La eficacia de este método aún está en debate, pero sin duda ha desconcertado a muchos padres y madres. «Tendría que ser capaz de entender las matemáticas que se dan en tercero de primaria, ¿no?», me han preguntado algunos, medio en broma, pero con un tono de clara preocupación.[49]

Cuando padres, profesores o cuidadores estamos nerviosos, se hace más difícil ayudar a los niños y niñas con su aprendizaje. Como se vio en un estudio realizado en 2015, las criaturas con padres o madres «estresados por las matemáticas» aprendían menos durante el año escolar. Cuando los ayudaban con los deberes, los niños y las niñas solían estresarse también con la asignatura.[50],[51]Con esto no quiero decir que, si te pasa esto, no ayudes a tus hijos, pero date cuenta de cómo te muestras, sobre todo si percibes que empiezas a frustrarte o te encallas con algo. ¿Quizá tu actitud les está diciendo que las matemáticas dan miedo y son demasiado difíciles? Cambiar esos mensajes es importante, sobre todo para las niñas, que empiezan igual de bien que los niños con las matemáticas en los primeros cursos

y, luego, en los últimos años de instituto, empeoran. Intenta tomártelo con más calma, céntrate en explorar y comentar ideas en voz alta; lo mejor es animarlos a que tengan una idea de cómo poner en práctica el contenido, con frases como «Puedo intentarlo de esta manera o así».[52]

Pídele a tu hija que te explique tanto las respuestas correctas como las incorrectas, al menos de vez en cuando. Eso la ayudará a interiorizar mejor los conceptos y sacará a la luz las ideas incorrectas. También es importante que no haya juicios, pregúntale: «Ah, qué interesante, ¿cómo has llegado hasta ahí?» o «Me gustaría saber cuál ha sido tu proceso mental» o quizá «¿Del uno al diez, qué seguridad tienes de que tu respuesta es correcta?». Otra buena opción, cuando sea posible, es que un niño más mayor también participe o que ella le enseñe a su hermano menor; explicar lo que ha aprendido le ayudará a consolidar las ideas y, además, se sentirá orgullosa de sí misma.

En líneas generales, prueba a crear estos hábitos para priorizar las conversaciones que fomentan su aprendizaje:

Hábito conversacional n.° 1
La conversación del por qué: contestar preguntas causales

Para preguntas con «cómo» y «por qué», prueba las siguientes sugerencias:

Reconoce que no lo sabes. No tienes que saberlo todo de todo. Decirle a tu hijo que no lo sabes os permitirá buscar juntos la respuesta.

Comprueba lo que sabe. Imagina que tu hija te pregunta: «¿Por qué murieron los dinosaurios?». Podrías decirle: «Fue un meteorito», y empezar a hablar de la extinción, pero otra opción sería preguntarle qué sabe ella. Puede que te conteste: «Una roca los mató» o «¿Quizá unos coches los atropellaron?». Según lo que te diga, tú le tendrás que contestar una cosa u otra. La primera respuesta solo necesita que la pulas un poco, mientras que la segunda habría que cambiarla de arriba abajo.

Aprovecha sus comentarios y haz las correcciones necesarias. Por ejemplo: «Mongolia no es el país más grande del mundo, pero sí que es más grande que Francia».

Tómate en serio la pregunta de tu hijo y respóndele con

información real. Pon que tu hijo te pregunta: «¿Por qué las plantas son verdes?» o «¿Cómo funciona una nave espacial?». De nuevo, intenta preguntarle un poco más. Si le contestas con un «¿Por qué lo preguntas?» o «¿Qué te ha hecho plantearte esa pregunta?», tendrás un poco más de tiempo para entender mejor su postura. Quizá te haga más preguntas o se dé cuenta de que te quería preguntar otra cosa. Cuantos más detalles te dé, más concretas y claras serán sus ideas.

Si no hay una respuesta obvia, investigad juntos, podéis preguntar a otros amigos, a la familia o a alguna vecina, incluso podéis consultar libros o internet. Ayúdalo con las respuestas y plantead nuevas preguntas, pensad dónde habéis encontrado la información y por qué. Daos cuenta de qué os ha sorprendido: quizá no sabíais que vuestra vecina era experta en botánica o que los mapas antiguos indicaban dónde crecían las diferentes especies de plantas.

- **Preguntas de rebote.** «La clorofila», te contesta tu hijo, ahora que sabe que ese es el motivo por el que las plantas son verdes. «¿Y por qué es verde la clorofila?», le podrías volver a preguntar. Sigue profundizando en sus intereses hasta que ya no te queden más puntos de vista o notes que se ha cansado.
- **Ayúdalo a crear hipótesis.** Prueba un juego que me inventé con mis estudiantes llamado «Sí, no, puede ser». Elige una pregunta difícil y propón diferentes respuestas posibles: la que creas que es más probable (sí), la menos probable (no) y la neutra (puede ser). Pídele a alguien que lea sus respuestas y deja que otra intente adivinar cuál es cuál. Luego, cambia los roles. Si tienes tiempo, podéis ver cuál es la respuesta correcta.
- **Anímala a hacer preguntas relacionadas o a crear una conexión entre ellas.** «¿Por qué podemos ver los colores?», «¿Hay alguna planta que sea lila?», «¿Hay algún color que no exista en la naturaleza?» o «¿Cuándo consideramos que un color es artificial?». Deja que las preguntas sigan surgiendo. Escríbelas y observa cómo van cambiando a medida que las vas contestando y cómo van apareciendo otras nuevas. Recalca que hacer preguntas más difíciles de responder es una señal de progreso, no de fracaso.
- **Amplía lo que entiendes por investigación.** No subestimes el valor de las experiencias en tu entorno. Hacer una excursión al

río más cercano puede serviros para aprender sobre la reproducción de los salmones.[53]Si vais a una sala de juegos recreativos, podéis aprender sobre la conducción en realidad virtual o, si vais a escalar, tu hija puede aprender sobre el impulso y el equilibrio mientras prueba un deporte nuevo, y, lo más importante, se divierte.

- **Propón más de una teoría.** «Las estrellas brillan porque están en el cielo», «Los trenes funcionan porque los conduce una persona». Es fácil dar una respuesta simple y dejarlo ahí, pero incluso a los niños y niñas más pequeños les va bien darse cuenta de que la realidad es más compleja.

  «No todo el mundo está de acuerdo», le podrías contestar a la pregunta de la muerte de los dinosaurios. «Hay personas que creen que su extinción fue causa de un meteorito, pero hay otras que dicen que fue por un cambio del clima. La verdad es que no lo sé, podemos investigar si quieres.» Pregúntale qué opina ella, si demuestras que tienes curiosidad, aprenderá que no saber algo puede ser una oportunidad, no algo malo.[54]Esta perspectiva la ayudará en el momento, pero también en el futuro. Imagina que de adulta trabaja en el desarrollo de una vacuna: para conseguirlo, necesitará empezar por lo que no sabe y usar esa información como base para su investigación. Para avanzar necesita hacerse preguntas más concretas, no encontrar una respuesta y cerrar el asunto.

Sé consciente cuando no tengas el tiempo o las ganas. No te fustigues por no estar siempre al cien por cien, porque eso es imposible y un ideal nada realista. Los niños y las niñas necesitan tiempo de descanso, tiempo para estar solos y tiempo con sus familiares, hermanos y hermanas, y amistades. Intenta dejarte una nota mental para recordar que sí quieres contestarle, solo que no ahora. Puedes convertirlo en un juego, por ejemplo: «¿Me lo puedes recordar cuando te vaya a recoger?» o «¿Puedes pensar cinco preguntas para la cena?». Así ganas tiempo para pensar y avivas el interés de tu hija durante el día. También puedes jugar un poco más: «La contestadora de preguntas ahora mismo no está disponible, por favor, vuelva a intentarlo en una hora. Si su duda es urgente, pregúntele a su hermano». También podrías hacer un concurso de

hacer preguntas con amistades, familiares y hermanos y hermanas: ¿Quién puede hacer la pregunta más difícil o la más absurda? Anima a tu hijo a que haga una lluvia de ideas de respuestas, con unas superlocas y otras más probables, y que las puntúe para ver cuál le gusta más.

Si tu hija no deja de hacerte preguntas, apúntatelas en un papel o, si sabe escribir bien, pídele que lo haga ella misma. Mételas en un bote de cristal y saca unas cuantas cuando tengas tiempo. No te preocupes si no puedes responderlas perfectamente, divídelas por partes, en vez de: «¿Por qué podemos ver colores?», empieza con «¿Cómo funciona la vista?».

Hábito conversacional n.° 2
Conversaciones para englobar y conectar experiencias

Las rutinas y los rituales diarios son una manera estupenda de empezar este abordaje bien estructurado. Imagina que tu hijo de dos años tiene la costumbre de mirar por la ventana después de cenar y, una noche, ve a los bomberos rescatando a un gato que estaba atrapado en un árbol y te pregunta si el gato está bien. La noche siguiente, vuelve a mirar por la ventana en busca del gato.

Para aprovechar esta situación, por la noche, prueba un juego y dile: «¿Qué crees que vamos a ver hoy?». Ayúdalo a separar las ideas en grupos: «¿Qué será? ¿Un animal o una persona? ¿Pasará algo normal o algo interesante?».

Otro posible escenario sería que tu hija se diera cuenta de que atardece antes o se quejara de que es demasiado pronto para irse a la cama porque todavía hay luz. Aprovecha esos momentos y hablad de cómo los días en invierno se van haciendo más cortos, fijaos en lo tarde que llegan los atardeceres o, si estáis fuera paseando, intentad pisad la sombra del otro y fijaos en cuál es más grande. También puedes hacerla pensar sobre cuándo hay sombras y cuándo no. Cuando la vayas a recoger al cole, le puedes preguntar: «¿Crees que hoy hace más sol que ayer? ¿Crees que nos estamos acercando a la primavera?». Hazle que conecte sus sensaciones corporales con ideas: «En invierno, me dan escalofríos. ¿Qué otras cosas te pasan cuando llega el invierno?».

Explicar hechos sin más no nos une, no es algo que interese

demasiado a los niños y niñas. Solo cuando los aprovechamos para plantearnos preguntas más grandes y los conectamos con nuestra vida vemos el gran impacto y lo bien que podemos pasarlo con estas conversaciones para el aprendizaje.

Hábito conversacional n.° 3
Practica la vista de águila

Para fomentar la autoconciencia: diviértete reflexionando sobre los pensamientos (metacognición). Aprovecha juguetes, momentos de juego y de descanso para ayudarte.[55]Imagina que estáis jugando al baloncesto: ¿qué va mejor para encestar: lanzar la pelota desde debajo de la canasta o desde un metro de distancia? Pon a prueba las ideas y comprueba si teníais razón. Comentad los resultados y evaluad cada estrategia de manera informal con frases como «la mejor», «no está mal» o «así no».

En los momentos difíciles, las conversaciones metacognitivas pueden ayudar a tu hija a gestionar y a aprender a autorregularse.[56]Si está muy nerviosa, la puedes ayudar a hacer una lluvia de ideas para pensar maneras de calmarse: darse un baño o respirar profundamente... Después, probadlas y hablad de cómo le ha ido cada una. Guíala para que se fije en todos sus sentidos: una manta calentita, el olor del pan recién horneado. Explícale y recalca que cada persona necesita algo diferente para sentirse bien.

Prueba la «autobservación». Cuando tu hijo se observa, fortalece la conciencia de sí mismo sobre su aprendizaje y, a su vez, te abre una ventana a sus fortalezas y necesidades. Prueba estas técnicas:

- **Anímalo a que reflexione sobre sus pensamientos y sus hábitos.** Digamos que tu hijo no está seguro de si ha estudiado lo suficiente para un examen. Invítalo a que recuerde cuánto estudió la última vez y cómo le fue, y a que piense en qué métodos de estudio le fueron mejor. También puedes animarlo a que se haga preguntas de prueba para ver qué tal lo hace o puede fijarse en otros exámenes que haya hecho. Otra posible situación sería que no fuera capaz de empezar un proyecto de investigación. ¿Qué está pasando? ¿Le falta información o es que no sabe qué tema elegir? Deteneos a pensarlo para

identificar el problema y deja que sea él quien decida qué debe hacer para solucionar la situación.[57]

- **Ayuda a tu hijo a identificar sus fortalezas y puntos de mejora.** Invítalo a que se pregunte: «¿Qué me sale sin esfuerzo y qué me cuesta más?», «¿Dónde me encallo?» o «¿Qué puedo hacer para mejorar?». Como me explicó Jae Cody, mi otra amiga madre de la que ya he hablado, su hijo mayor estaba teniendo problemas en segundo y ella no sabía muy bien por qué, hasta que un día él explotó y le dijo: «Tengo que escribir un montón, tardo demasiado y lo odio». Aunque Jae ya intuía que le costaba escribir, al oírselo decir supo que él también era consciente de dónde estaba el obstáculo. En ese momento ella pudo empatizar con su hijo y hacer una lluvia de ideas para buscar maneras de ayudarlo. Si no, quizá nunca lo habría sabido o podría haber asumido que era por falta de motivación.
- **Ayuda a tu hija a identificar y superar dificultades.** Para fomentar el aprendizaje independiente, comparo la situación con la conducción y hablo de tres elementos:

  Los «cortes de tráfico» dificultan que acabemos una tarea o que solucionemos un problema.

  Los «badenes» nos ralentizan.

  Los «ceda el paso» nos sirven para parar y pensar.
- **Si tu hija se enfrenta a un proyecto o un problema difícil, intenta hacerle preguntas de este estilo:**

  Corte de tráfico: «¿Qué tengo que cambiar para mejorar la situación?». Quizá tiene hambre o necesita moverse un poco antes de seguir.

  Badén: «¿Qué podría ayudarte?». Quizá, si se cambia de sitio, se concentre mejor.

  Ceda el paso: «¿Qué te va bien? ¿Qué cosas has probado ya?». A lo mejor le iría bien llamar a una compañera para entender mejor lo que tiene que hacer.

Después, piensa en el futuro. ¿Cómo puede mejorar el proceso para la próxima vez?

Para entender cómo aprende cada persona: zambulle a toda la familia en la metacognición. Una o dos veces por semana, hablad de vuestros «impactos». Un «impacto» es un hecho, momento o idea

que te ayuda a entender algo nuevo, puede ser una noticia que has leído o una conversación con un miembro de la familia. Haced turnos para describir vuestros impactos y cuáles son sus efectos: «Yo antes pensaba que las cosas eran así ___, pero el impacto me ha hecho ver que ____. Ahora pienso/siento diferente». ¿Qué otras preguntas te han surgido? ¿Te ha sorprendido el impacto de alguien más? ¿Por qué sí o por qué no?

Quiero recordarte de nuevo que, aunque sea con la mejor de nuestras intenciones, cuando hablamos con nuestros hijos e hijas sobre su aprendizaje podemos hacer que se cierren en banda. A veces, nos empeñamos en intentar darles un montón de información y datos, lo que acaba convirtiéndonos un poco en bomberos apagando fuegos con la manguera a toda potencia. Sin embargo, las criaturas no necesitan todo ese chorro de palabras o información, sus mentes ya están llenas con sus propias preguntas y sus curiosidades, y nosotras solo tenemos que ayudarlas a que las saquen y las exploren. Ayudar a nuestros hijos e hijas a entender el mundo y a ejercitar su curiosidad son cosas mucho más importantes que prepararlos para los exámenes. Si fomentamos e impulsamos su sed de conocimiento, aprenderán a aprender de una manera más profunda y querrán seguir haciéndolo en el futuro. Y, ojo, eso no significa que para lograr una cosa nos tengamos que olvidar de la otra: puedes ayudarlos a plantearse preguntas importantes y nutrir sus intereses mientras aprenden habilidades que los ayudarán a que les vaya bien en el colegio. El objetivo es tener una actitud mucho más relajada que os permita explorar.

3

Conversaciones para la empatía: fomenta su comprensión hacia los demás

> La empatía es encontrar en tu interior ecos de otra persona.
>
> MOHSIN HAMID, escritor[1]

En nuestro piso, el ambiente estaba impregnado de gritos infantiles y del dulce olor de la cobertura azul del pastel. Era un sábado de noviembre por la mañana, el fin de semana después del séptimo cumpleaños de Sophie, y yo era la supervisora de la fiesta del *slime* o blandiblú casero (temática que eligió la anfitriona, por supuesto). Ella y muchas de sus amigas estaban obsesionadas con el *slime*: la concentración de las ocho niñas mientras mezclaban lentejuelas y purpurina para crear un «efecto unicornio» dejaba claro que se lo estaban pasando en grande. Después de recoger los restos de *pizza* y servir el pastel, me acerqué a las niñas y me senté a escucharlas.

—¿Podemos llevárnoslo a casa? —preguntó Frances, una de las niñas, mientras se sentaban en el suelo.

—Claro —le contestó Sophie—, va a sobrar un montón.

—Qué bien, muchas gracias.

Sophie preguntó cómo podían repartir el *slime* y Frances propuso que cada una se llevara el trozo con el que había estado jugando. A todas les pareció bien y yo volví a la cocina a coger bolsas de plástico. Entonces, justo cuando ya me estaba yendo, vi a una niña, Elizabeth, que tenía una bolita muy pequeña y les dijo:

—Pero, es que la mía es muy pequeña, ¿veis?

No era un gran problema, pero la desilusión se veía claramente en su cara. Las niñas la miraron y luego se miraron entre sí: era

verdad, el resto tenía mucho más que Elizabeth. Durante unos instantes, se hizo el silencio. De repente, Frances se acercó a la mesa y puso un trozo del suyo.

—Vamos a darle un poco cada una —les dijo—. Así nadie pierde mucho y ella tendrá lo mismo que nosotras.

Sin pensárselo, las niñas asintieron, cada una puso su trocito de *slime* brillante y Elizabeth los recogió con una gran sonrisa.

—Gracias, chicas —les dijo—. Es justo lo que necesitaba.

La fiesta no tardó mucho en acabarse, las niñas se abrazaron para despedirse y cada una se fue con su *slime* en su respectiva bolsa hermética.

Ese momento, por muy tonto que parezca, se me quedó en la cabeza. Al principio, no sabía muy bien por qué: las niñas no se habían parado a pensarlo mucho ni le habían dado mucha importancia al asunto. Sin embargo, luego me di cuenta de que lo que me había impactado había sido justamente la naturalidad con la que habían solucionado el problema. No hubo conflicto ni tuvieron que debatirlo mucho: habían demostrado empatía, habían podido conectar con lo que debía de pensar y sentir Elizabeth, y respondieron teniéndolo todo en cuenta.

Entonces la pregunta era: ¿cómo lo habían gestionado tan bien? Para empezar, eran buenas amigas del colegio, esa base común les puso las cosas más fáciles, sin duda. Aun así, lo más importante es que habían aprendido a ser empáticas y a responder escuchando sus sentimientos para ayudar a su amiga. Esto no quiere decir que siempre pusieran por delante la empatía, pero, en ese momento y en esa situación, sí lo habían conseguido.

Hablando podemos despertar la curiosidad de las criaturas y dejar que aprendan a aprender, pero ese no es nuestro único objetivo, también queremos que entiendan las posturas de otras personas, que puedan conectar de verdad con ellas y actuar en consecuencia. ¿Y cómo lo hacemos? Si un niño es capaz de nombrar las emociones que ha aprendido del diccionario, quizá pueda ganar un concurso de palabras, pero si no hace nada cuando su amiga se cae o cuando alguien se mete con su hermano, esa información no le sirve de mucho. Lo que necesita es empatía para poder entender la posición de otras personas, conectar con sus emociones y hacer algo para ayudar.

El caso es que ese momento en el cumpleaños de Sophie, y

muchos otros que he visto desde entonces, me hizo pensar. Coincidía con las observaciones que había llevado a cabo durante años en mi investigación y en mi trabajo, y también con mi experiencia como madre de dos criaturas. Durante todos estos años, muchos niños y niñas me han enternecido el corazón cuando han sido empáticos con sus amigos, familiares e incluso con desconocidos de formas inesperadas. Criar a tus hijas para que tengan empatía es posible y no hay que agobiarlas ni insistirles mucho para conseguirlo. Las criaturas pueden reforzar los músculos de la empatía para entender y conectar con otros puntos de vista de muchas maneras, y, para ayudarlas, lo primero es entender bien qué es la empatía.

La empatía no es algo que «está bien tener»

Si el término «empatía» te parece vago o confuso, no eres la única. Mucha gente usa esa palabra para nombrar algo que le gustaría que tuvieran sus hijas, pero nadie se para a explicar con exactitud qué es. Otras personas la combinan con cualidades parecidas, como la amabilidad y la atención. Quizá incluso te suene la expresión «Ponerse en la piel de alguien», y no es un mal comienzo, pero tampoco estaría mal que alguien nos explicara un poco más cómo es ese lugar y qué hacer una vez que llegas allí.

En general, solemos ver la empatía como un buen complemento, una cualidad que asociamos a gente amable o generosa, una característica agradable y bonita. Sin embargo, la empatía es mucho más interesante y potente, más bien tendríamos que verla como la capacidad de abrirnos al mundo; en vez de construir murallas muy altas, es como tener muchos agujeritos. Y no solo sirve para las emociones negativas, también se puede empatizar con la felicidad de alguien, y hacerlo es la clave para crear conexión, para sentirse entendida y querida como persona. La empatía es lo que ayuda a los niños a ser sociables y no crueles, y a salir de su burbuja particular. Cuando son empáticos, tienen más posibilidades de conectar y crear vínculos mucho más fuertes y lo harán de maneras mucho más trascendentales.

De hecho, las criaturas tienen una capacidad empática natural que hay que fomentar, como un depósito que hay que llenar de

gasolina. Cuando una niña agudiza su empatía, puede reconocer la emoción que siente de verdad una persona y expresarse siendo capaz de reconocer todas las partes que la hacen ser ella misma. Esto le permite conocer a los demás de una manera más honesta y pura, y presentarse así ante ellos. Además, la capacidad de sentir y mostrar empatía se desarrolla desde la infancia; incluso en la edad adulta seguimos trabajándola para perfeccionarla. Solo tienes que pensar en la rabia que a veces te posee cuando vas al volante o cuando te molestas porque alguien de la cola va muy lento. Solemos dejarnos llevar por nuestra rabia, irritación o frustración, sin pararnos a pensar por qué la otra persona puede estar actuando así. Estas emociones bloquean nuestra empatía natural.

¿Y de dónde procede la empatía? Durante décadas, en el mundo de la ciencia se había pensado que se debía a las neuronas espejo o a las sinapsis cerebrales que se activan tanto si haces algo como si ves hacerlo a otra persona. Una actitud un tanto simiesca: vemos algo y lo hacemos, y es que la idea surgió literalmente de un estudio con monos. Sin embargo, ahora sabemos que la empatía depende de mucho más que de una red cerebral aislada, ya que implica un entramado de habilidades que puede empezar con las neuronas espejo, pero que activa muchas más cosas.[2]

La empatía, como los psicólogos Daniel Goleman y Paul Ekman la definieron, consta de tres elementos: ver la perspectiva de la otra persona, una habilidad conocida como «empatía cognitiva»; sentir lo que la otra persona está sintiendo, lo que llamamos «empatía afectiva»; y sentir ganas de ayudar, habilidad que conocemos como «empatía compasiva».[3],[4]

En el cumpleaños de Sophie, las niñas habían usado las tres. Se habían puesto en el lugar de Elizabeth con la empatía cognitiva y habían visto que su trozo de *slime* era más pequeño que el de ellas; se sintieron como ella gracias a la empatía afectiva y entendieron su desilusión;[5]y buscaron una solución para ayudarla, que no las afectara mucho a ellas, aprovechando su empatía compasiva. Es más, pusieron en práctica sus capacidades sin que nadie les dijera nada y como resultado se sintieron más felices y unidas. Si queremos que las criaturas sean empáticas, necesitan desarrollar las tres vertientes; tener solo una o dos no nos asegura que puedan mostrarla en su manera de actuar. Como han demostrado algunas investigaciones, los

niños a los que se les da muy bien entender la perspectiva de los demás, en realidad pueden ser más crueles con sus compañeros, ya que saben lo que les va a doler más.[6],[7]

De todos modos, entender qué es la empatía de forma abstracta no basta. Los niños y las niñas necesitan tener experiencias en las que puedan poner en práctica lo que saben sobre las emociones, tienen que sentir esa necesidad de implicarse. A veces, sale de forma natural y otras, no, por eso, hablar con ellos es vital para ayudarlos a identificar qué partes de la empatía tienen muy desarrolladas, a mejorar las que necesiten y a entender su juicio moral.[8]En resumen, estas conversaciones los ayudan a pulir las asperezas de su empatía. Si los animamos a que entiendan y expresen sus emociones en vez de quitarles importancia, estaremos ayudándolos a reforzar las habilidades de su empatía desde el principio.[9]

Por suerte, desde que nacemos, todos tenemos el deseo innato de querer entender y conectar con los demás, pues nos gusta sentir las emociones positivas y negativas de quienes nos rodean. Para muestra, un botón: estás viendo una película de terror y estás sintiendo la tensión que siente la protagonista. Sin embargo, tener la capacidad de sentir empatía no significa que vayan a desarrollarla: necesitamos fomentarla y podemos hacerlo.[10]

La empatía en tu día a día

En la rutina, es normal ver a nuestras hijas pelearse un poco con la empatía. Cuando Sophie tenía casi cuatro años, la llevé a un cumple de otra niña de su edad, Layla. Dos semanas antes, su mamá nos había enviado una invitación que decía: «Por favor, no traigáis regalos, de verdad».

Tras este tipo de demandas se esconde una lógica: quizá los niños tienen ya demasiados juguetes o puede que sus padres quieran enseñarles que lo importante son las personas y no los regalos, que no se necesitan regalos para todas las fiestas. Pero, bueno, el caso es que cuando llegamos al cumpleaños vi a Layla fuera de la casa llorando.

—¿Dónde están mis regalos? —se lamentaba la pobre.

Los demás niños se le acercaron para preguntarle qué le pasaba. La madre vino y explicó que habían donado el dinero a una causa

benéfica, pero Layla no dejaba de llorar. Después de un buen rato, la madre la acompañó adentro mientras la consolaba:

—Te vamos a buscar algún regalo y, si no, después de la fiesta, te vamos a comprar uno.

La madre quería fomentar la empatía en su hija y, aunque la idea de donar había sido muy bien intencionada, Layla era demasiado pequeña para entender lo que es una obra benéfica sin darle ejemplos concretos o sin ver nada que representase su regalo. No es lo mismo la idea de enviar dinero que ir a comprar comida y llevarla a una organización. Así, el tema de hacer una donación habría empezado desde un punto más concreto.

Queremos enseñar a nuestros hijos e hijas lo que es la empatía, pero es fácil apuntar demasiado alto o demasiado bajo durante sus etapas de desarrollo. Queremos que muestren interés por los demás, pero cuando hablamos con ellos quizá asumimos demasiadas cosas o nos falta información. En este capítulo, intentaré darte unas guías para que adaptes las conversaciones y se adecúen al punto donde se encuentren tus hijos o hijas dentro de su proceso de desarrollo de la empatía. Esa es la clave para ayudarlos a desarrollar las habilidades necesarias para entender la empatía y para que, más tarde, las puedan poner en práctica por sí mismos. Dado que no siempre vamos a poder estar a su lado, es fundamental fomentar su autonomía.[11,12]

Así pues, ¿por qué no estamos teniendo estas conversaciones con objetivos más claros? Para empezar, no siempre captamos las oportunidades que surgen en nuestro día a día y que nos ayudarían a fomentar la empatía, y hablo de pequeños gestos, nada de cosas complicadas o laboriosas. Hacer regalos sería un ejemplo perfecto, ya que nos hace ejercitar las tres partes de la empatía. Tienes que ponerte en la piel de la otra persona para saber qué quiere y qué le parecerá el regalo: un libro sobre actividad física o una camisa lila pueden ser regalos estupendos, pero si tu amigo se siente inseguro con su peso y odia el lila, esos «regalos» podrían hacerle daño. Si empatizamos con la otra persona, pensaremos en un regalo que encaje con ella y tomaremos una decisión teniendo en cuenta esta información. Cuando alguien acierta con tu regalo, gusta, sientes que te conoce bien y, a la larga, eso hace que vuestro vínculo se haga cada vez más fuerte.

Aun así, la empatía no solo va de acciones o regalos: el trabajo empieza por salir de nuestra burbuja y conocer a los demás de una

manera más honesta y profunda.

Poco después del cumpleaños de Layla, le leí un libro a Sophie de la colección de *Daniel el tigre*,[13]que estaba de moda. Los protagonistas de esta saga son Daniel y sus amigos, y en este libro en concreto nos presentaban a su nueva amiga Chrissie, que necesitaba muletas para caminar. Daniel, que intentaba ser amable, le preguntaba todo el rato si necesitaba ayuda y le decía que no jugarían a lo que más le gustaba, que era correr, porque ella no podía. Daniel creía que estaba siendo amable y atento, pero Chrissie le dijo que sí quería jugar, pero que tendrían que hacer algunos cambios. Y no se quedaba solo en eso, sino que también le decía que no necesitaba ayuda y que, si la necesitaba, se la pediría sin duda.

Como le pasa a Daniel, muchos niños hacen sus suposiciones de lo que las demás personas piensan o sienten, y puede que lo hagan con su mejor intención. Aun así, a veces se olvidan de que cada persona tiene su propia visión del mundo y quiere que los demás la conozcan como es, por eso podemos decir que la empatía no es solo ser atento o amable sin más, se trata de entrar en el mundo de otra persona, intentar entender su manera de pensar y de sentir, y ver que es mucho más que un miembro de un grupo o una etiqueta. Podemos plantar la semilla pronto para que esta habilidad brote, pero necesitará tiempo y cuidado para que crezca sana y fuerte.

¿Cómo se trabaja la empatía?

La empatía no aparece de golpe cuando los niños y las niñas cumplen seis años o trece, sino que se ven destellos desde el principio. Desde las primeras etapas, los y las bebés se echan a llorar cuando oyen el llanto de otro bebé, un llanto viral que es casi contagioso.[14]Ya desde el principio, comparten el dolor de los demás. La capacidad para ponerse en la piel de la otra persona aparece también a una edad temprana, pero no de golpe. Por ejemplo, las niñas de entre uno y dos años empiezan a mostrar preocupación por otras personas, en especial por quienes las cuidan y por niños que están sufriendo. Curiosamente, esto sucede a la par que empiezan a mejorar su capacidad para imaginar e interpretar símbolos y a ser capaces de diferenciarse de los demás.[15],[16]Con solo dieciséis meses, las criaturas empiezan a calmar a otras personas de maneras muy básicas, por ejemplo, con abrazos o

frases como: «no pasa nada».[17],[18]

A medida que se hacen mayores, los niños van entendiendo mejor las emociones, la base principal para desarrollar la empatía. Ya desde la edad preescolar son capaces de sentir las emociones de un personaje:[19]a grandes rasgos, pueden **reconocer** emociones (saben ver que otra persona está feliz) antes de poder **describirlas**. Antes de poder pintar los detalles, dan brochazos más toscos. Las criaturas, cuando son pequeñas, tienen una paleta emocional limitada, formada a grandes rasgos por el enfado, la alegría y la tristeza. La capacidad para entender y hablar de la mezcla de emociones, felicidad y nerviosismo, por ejemplo, se desarrolla más tarde.[20]Muchos niños y niñas de tres años pueden conectar emociones con deseos, por ejemplo, pensarán que si a una niña le dan un globo se pondrá contenta.[21]Entre los cuatro y los cinco, empezarán a poder ponerse en la piel de otra persona, entenderán que alguien puede creer algo, pero que ese algo no tiene por qué ser verdad.[22]«Se cree que vamos a la playa», es algo que podría decir un niño sobre su amiga a la que le han preparado una fiesta sorpresa, porque ve que su amiga no sabe lo que el resto de los invitados de la fiesta sí.

Entre los siete y los ocho, les es más fácil reconocer las emociones, pero suelen sacar conclusiones basándose en lo que sienten ellos. Si tu hija se pone triste porque no puede ir de excursión, asumirá que a su amiga le pasa lo mismo.[23]Unos años más tarde, se les da mejor imaginar lo que puede sentir un personaje de un libro teniendo en cuenta lo que dice o lo que hace,[24]y esa base los ayuda mucho a entender mejor la literatura, por ejemplo: ¿por qué un personaje se esconde entre bastidores en un concurso de talentos? Quizá porque le da vergüenza actuar o porque cree que no ha practicado lo suficiente. Cuando los niños hablan de estas posibles teorías, están ejercitando su capacidad para comprender cómo piensan y sienten otras personas.

A medida que crecen, también aprenden a hacer preguntas recíprocas, en las que las dos personas preguntan y responden. Si yo pregunto: «¿Qué tal el fin de semana?», tú me contestarás y luego me preguntarás: «¿Y el tuyo?». Yo me fijo en esta habilidad, sobre todo cuando trabajo con niños y niñas que ya van a secundaria o a cursos más avanzados, ya que demuestra que han entendido que no todo el mundo es como ellos. Pasa lo mismo con la idea de que el mundo no

gira a su alrededor, es algo que van desarrollando con el tiempo y a menudo no es un proceso lineal. «¿Qué estáis diciendo de mí?», le he oído preguntar a una niña de siete años a sus padres mientras hablaban de dinero. Estas personitas necesitan que les hagamos entender que hay muchísimas otras cosas que no tienen nada que ver con ellas.

En cualquier caso, por mucha información que te dé sobre el desarrollo infantil no vas a entender a la perfección a tu hijo o a tu hija. En mi experiencia, el desarrollo de la empatía es más complejo, pues depende en parte del temperamento de la criatura y también de las personas de su entorno. Para que me entiendas, he visto a muchos niños y niñas a los que les costaba ponerse en la piel de otra persona y a otros tantos a quienes se les daba de maravilla. Hace tiempo que comprendí que, para saber qué nivel de empatía tienen, no basta con saber su edad o la etapa en la que se encuentran, sino que hay muchas otras cosas que entran en juego.

Cada criatura tiene un perfil de empatía

Hace unos años, una mañana de enero, estaba trabajando en una escuela de primaria y, cuando salí al patio, lo encontré lleno de nieve. En ese colegio, trabajaba con niños y niñas en sesiones individuales o en grupos pequeños para mejorar su comprensión lectora y sus habilidades de escritura. Solía ir a por ellos a sus clases y luego los volvía a dejar allí al acabar, un proceso habitual en muchos colegios al que denominamos «extracciones». Este método me permitía ver a las criaturas interactuar con sus compañeros y compañeras y cómo gestionaban su transición de vuelta a la clase. Ese día me tocaba sacar a un grupo de tercero. Un niño de nueve años, Darius, me adelantó corriendo para llegar al patio mientras tiraba de su amigo Robby, que parecía triste.

—Qué pasada, ¿no? ¡Vamos a jugar con la nieve! —exclamó Darius, y luego se volvió hacia su amigo—: ¡Vamos!

—Sí, supongo... —le contestó Robby, claramente desganado.

—¿Qué quieres hacer primero, columpiarnos o jugar en las barras? —le preguntó Darius, que ya corría otra vez arrastrando a su amigo.

—Creo que tu amigo no quiere ir —le dije.

—Claro que quiere.

Darius ya estaba en el patio, buscó una zona con bastante nieve e hizo una bola compacta:

—¡Venga, vamos a tirarnos bolas de nieve!

—No, gracias —le contestó Robby, que seguía tristón y se retiró a la esquina.

Incluso con más ganas, Darius empezó a hacer bolas de nieve y a bombardear a Robby y a otros niños y niñas. Mientras los demás compañeros se reían y se defendían, Robby se quedó allí quieto hasta que, poco después, vi que empezaban a caerle lágrimas por las mejillas. Cuando me acerqué, se tapó la cara con la chaqueta y me dijo que no le pasaba nada. Me senté detrás y dejé que llorara. Con tacto y sin presionarlo, le pregunté si quería hablar. Unos segundos más tarde, sacó la cabeza de su escondite y me dijo que se iba a mudar dentro de un mes y que eso implicaba que tendría que cambiar de cole; sus padres se lo acababan de decir esa mañana.

Al oírlo, recordé una vez más lo importante que es saber identificar emociones para poder sentir empatía. Estaba claro que Darius no se había dado cuenta de cómo se sentía Robby o, si lo había hecho, esas señales no le habían hecho cambiar su actitud. Aunque quizá estuviera intentando distraerlo para animarlo, no había notado las señales más sutiles que indicaban el estado de ánimo de su amigo y no había aprovechado esa información para cambiar su respuesta. De hecho, le pasaba algo parecido cuando leía, sabía leer las palabras, pero tenía problemas al hacer inferencias o «leer entre líneas».

Ese saber leer entre líneas es vital para la empatía. No es lo más normal que alguien en cuanto te vea te diga: «Estoy supercontenta» o «Estoy triste»; sin embargo, esas emociones quedan reflejadas en nuestro lenguaje corporal, el tono de voz y las expresiones faciales, aparte de en la manera de hablar. Para poder empatizar bien, los niños y las niñas necesitan saber captar estas señales, tienen que entender tanto sus propias emociones como las de los demás, sin que eso los haga ser rígidos. Buscamos más bien lo contrario: cuando las criaturas se muestran más abiertas y flexibles ante las emociones, son capaces de aceptar una mayor variedad; saben reconocer emociones, cómo las expresamos físicamente y con nuestra voz; ven las emociones como un invitado más. Marc Brackett, director del Yale Center for

Emotional Intelligence y autor de *Permiso para sentir*, me comentó que teníamos que criar a «científicos emocionales» y no a «jueces emocionales».[25]Tenemos que examinar las emociones con detenimiento para ver qué hay detrás y, una vez reconocidas, podremos aceptarlas y explorar cuál es la mejor manera de expresarlas. Tenemos que sentarnos con nuestras emociones porque así es como podemos procesarlas, no hay que ignorarlas hasta que se vayan.

Marc Brackett es el creador de un plan de estudios, conocido como RULER (por sus siglas en inglés), diseñado para enseñar este tipo de habilidades a los niños y niñas, pero también a los padres y madres, y al profesorado.[26]El currículo se centra en cinco áreas principales: les enseñan a reconocer sus emociones, a entenderlas y a etiquetarlas o darles un nombre. Después, se les enseña a expresarlas y compartirlas con otras personas y luego a regularse o gestionarlas con diferentes estrategias. Por ejemplo, una niña que siente que se empieza a frustrar con un proyecto que está haciendo aprende a reconocer y a entender su frustración, les explica a otras personas cómo se siente y, quizá, se para y hace un par de respiraciones profundas.

Aunque he usado y enseñado el método de Brackett a niños y niñas, y a sus profesores y profesoras, he comprobado que tiene algunas limitaciones. Para empezar, pide a los niños y niñas que nombren o expresen sus emociones, pero, sobre todo para las criaturas más pequeñas, puede ser muy difícil explicar con palabras lo que sienten. Verbalizar sus emociones delante de otros puede hacerlas sentir vulnerables, como he visto que les pasa a los niños y niñas más mayores: si los demás están felices y emocionados, ¿quién quiere admitir que está en el pozo? En cambio, si mostramos empatía mediante una conversación, podemos llegar a las emociones de la criatura sin hacerla sentir expuesta. Esta condición es especialmente importante cuando las emociones son negativas o les dan vergüenza.

Ese tipo de conversación es especial, porque la empatía se muestra y suena distinta según con qué niño o niña se hable, porque cada uno tiene un perfil de empatía distinto. Algunos no saben cómo ayudar, mientras que a otros les cuesta más entender la postura de la otra persona o ver las señales que nos dan información sobre cómo está.

Tenemos que ser conscientes de que no todos los niños y niñas son iguales, incluso en la empatía afectiva, la parte más de sentir.[27]Hay criaturas que tienen un don natural para percibir lo que sienten los demás y detectar hasta el menor cambio en la expresión facial, y te preguntan: «¿Estás bien?». Otros tienen un exceso de empatía o tienen dificultades para separar sus emociones de las del resto. He estado con niños y niñas muy sensibles que conectan muchísimo o que lloran cuando ven a un amigo o amiga llorar. Sin embargo, hay otros a los que les cuesta leer las expresiones faciales o ponerse en la piel de los demás, un problema común para las criaturas en el espectro autista.

Por eso mismo mucha gente asume equivocadamente que los niños y niñas con autismo no quieren hacer amigos o no pueden empatizar. Muchas veces, se mueren por conectar con los demás, pero no saben cómo hacerlo; sienten empatía, pero no saben cómo expresarla. De hecho, un alto porcentaje de las personas con autismo sufre alexitimia, que es el nombre que recibe la dificultad para entender y nombrar las emociones. Alguien con alexitimia «podría estar triste, enfadado, nervioso o simplemente tener calor», asegura la investigadora Rebecca Brewer, pero no saber distinguir el sentimiento con exactitud.[28]El 10 % de la población la tiene y, dentro del espectro autista, el porcentaje sube hasta el 50 %, lo que les dificulta expresar sus emociones y conectar con los demás, y hace que a nosotros también nos cueste conectar con ellos.

Cuando se trata de fomentar la empatía en nuestros hijos e hijas, no existen las tallas únicas. Lo que hay que hacer es observar con mucha atención sus fortalezas y las dificultades a las que se enfrentan a medida que van creciendo y tiene lugar su desarrollo único e irrepetible. También es muy importante llegar a la raíz de por qué se dan estas dificultades, de hecho, puede que ahora sea algo que se dé más que nunca.

El obstáculo a la empatía en la actualidad

La obsesión de nuestra sociedad, ahora más acentuada que nunca, por los resultados y el éxito no invita precisamente a los niños y niñas a pensar en los demás, sino a tener una mentalidad más individualista.

Las criaturas se agobian en su propia burbuja emocional, por lo que no les queda tiempo para preocuparse por lo que sienten los demás o incluso lo que sienten ellas mismas. Cuando su máxima prioridad se centra en no equivocarse, las emociones no tienen cabida, lo que les preocupa de verdad es que las juzguen por echar una mano.

Esto es una realidad para niños y niñas de todas las edades, incluso adultos jóvenes. En 2010, los resultados de la mayoría de los indicadores que evaluaban la empatía en estudiantes universitarios eran más bajos comparados con los de hacía diez años. La caída más significativa se vio en los niveles de «preocupación empática», es decir, la preocupación que sentimos por otras personas que están sufriendo, seguida de las habilidades de toma de perspectiva. Estos datos no están diciendo que la culpa sea suya, solo es una respuesta adaptativa a su entorno, donde entender y ayudar a los demás no es algo prioritario, ni siquiera el verse en persona.

En un estudio que se realizó en Stanford con niñas de entre ocho y doce años, el factor que estaba más relacionado con las emociones sociales positivas era la cantidad de tiempo que se dedicaba a la comunicación en persona. Las niñas que usaban menos sus dispositivos y tenían más interacciones en vivo solían ser más sociables y sentirse más «normales». También tenían más éxito social, tenían menos amistades que los padres consideraran una mala influencia e incluso dormían más. Aunque el estudio no demostró que la comunicación en persona fuera la causa de este éxito, vale la pena recalcar esa fuerte conexión. Por el contrario, la cantidad de tiempo dedicado a ver vídeos, a la comunicación *online* y, sobre todo, al uso multitarea de los medios (por ejemplo, escribir mensajes mientras se ve un vídeo de YouTube) se relacionaban con los resultados sociales negativos.[29]En otro experimento, se envió a un grupo de adolescentes a acampar durante cinco días sin pantallas[30]y se vio que regresaban con mejores capacidades para leer las señales no verbales. Practicar ese baile entre comunicación verbal y no verbal, la mezcla entre lo que se dice y lo que no, parecía haber mejorado sus habilidades para detectarlas; eran capaces de apoyarse mutuamente y estar más presentes. Esa es la base principal para crear vínculos más profundos.

Es verdad que las conexiones virtuales también sirven para demostrar empatía. Ya sea para dar el pésame o para gritar lo monísima que es la foto de un bebé, casi todos, incluidos nuestros

hijos e hijas, empatizamos de alguna manera a través de una pantalla. Sin embargo, la pregunta es: ¿qué nivel de empatía es ese? Lo más normal es que, entre la marea de «Me gusta» y comentarios que dicen: «¡Qué guay!», perdamos la complejidad de las emociones. Y lo mismo les pasa a nuestras hijas, sobre todo, en las redes sociales. Cuando se crean perfiles teniendo en cuenta hasta el más mínimo detalle e interactúan con otros que parecen de catálogo, por lo general, la comprensión real y los matices necesarios para la empatía quedan olvidados.

Quizá estás pensando: «Y si ese tipo de empatía más completa es tan importante, ¿por qué no lo trabajamos más?», pues eso llevo yo años preguntándome. Gracias a las numerosas conversaciones que he tenido con madres y padres, e investigadores, me he dado cuenta de que muchas personas tenemos ideas equivocadas que entorpecen nuestras conversaciones para fomentar la empatía. Lo primero es que creemos que la empatía es una cualidad que se tiene o no, no algo que se pueda cambiar o ejercitar. Lo segundo es que nos empeñamos en enseñar lo que es la empatía con discursos y lecciones, en vez de mediante el diálogo. Y lo tercero es que nos centramos en hablar de lo que hacen nuestros hijos en vez de comentar de qué manera lo hacen o de cómo se sienten.

Las ideas equivocadas nos limitan

«Qué buena niña, es todo amor», he oído decir a padres o: «Vas a necesitar paciencia para conseguir que se preocupe por su hermano o cosas así, es muy egoísta». Influidos por una cultura a la que le encanta clasificar a los niños y niñas por categorías, tendemos a etiquetarlos desde que son muy pequeños. Esas etiquetas, aunque no les demos mucha importancia, pueden generar problemas: para empezar, casi siempre son demasiado simplistas y no definen bien a la criatura. Lo peor es que pueden crear un círculo vicioso: las etiquetas, sobre todo las negativas, pueden hacer que acepten esos roles que les han sido asignados: un niño al que le dicen que es frío, quizá actúe con más frialdad, lo que hará que la gente crea que estaba en lo cierto.

Estos círculos viciosos son resultado de una primera idea equivocada: creer que la empatía es algo en lo que no se puede

trabajar. Sin embargo, todos los niños y niñas están desarrollando sus habilidades empáticas, y cada uno tiene momentos de más o menos empatía, dependiendo de con quién esté, de su estado de ánimo o incluso de si tiene hambre o sueño. No es raro que una niña que llame «tonto» a su hermano, luego te diga que no pises a las pobres hormigas.

Otra cosa es que tratamos la empatía como si fuese una vitamina, creemos que podemos dársela a las niñas mediante discursos o teniendo gestos amables con otras personas. Como me dijo un alumno de quinto al hablar de un compañero al que acosaban en el colegio: «¿Qué más me da? No es mi amigo». Él no lo acosaba, pero estaba presente y no hacía nada por evitarlo. Lo que necesitaba ese niño era ponerse en la piel del compañero acosado y desarrollar su sentido ético para sentir que debía hacer algo.[31]

Pero eso no es lo peor, sino que esta idea de la «vitamina» complica que los niños desarrollen la empatía como deben. Una conversación normal, aunque le pongamos nuestra mejor intención, no siempre sirve. Cuando hablamos de emociones, solemos tener un objetivo en mente, queremos enseñarles algo o dejarles clara una idea. Nos distraemos apagando fuegos que van apareciendo para intentar cambiar un comportamiento o animar a nuestras criaturas. «Dile que lo sientes», le dices quizá a tu hija cuando ves que su amigo está llorando o: «No pasa nada, tranquila», cuando ella te dice que le tiene envidia a una amiga. Quizá estos comentarios son útiles en el momento, y entiendo que no puedes pararte a hablar en profundidad cada vez que haya un conflicto, pero este tipo de interacciones no los ayudan mucho a entender la postura de la otra persona ni a saber qué pueden hacer para ayudarla. Estos discursos tampoco los invitan a conectar consigo mismos, el elemento más esencial para fomentar la empatía a largo plazo.

¿Y cómo podemos ayudarlos a mejorar la conciencia de sí mismos? Vamos a coger un ejemplo fácil: tu hijo Nick de tres años pega a su amigo John con un juguete.

Le puedes preguntar «¿Cómo crees que se ha sentido John?». Lo que buscas es que Nick entienda que los golpes hacen daño y lo suyo sería que dijera «mal» o «triste». Esta minirreflexión le ayudará a conectar su acción con el llanto de John y, con suerte, conseguir que no vuelva a pegarle.

Si tu hija es un poco mayor, podrías hacerle de espejo para que reflexionara sobre un comentario. Por ejemplo: «¿Cómo te sentirías si te probases un vestido y tu amiga te dijese "Sí, no está mal..."». Las palabras no son crueles en sí, pero el tono lo dice todo. Mostrarles los efectos de sus palabras o de sus acciones puede ayudarlos a que entiendan el daño que han hecho. De todos modos, estos ejemplos son solo un trozo del pastel, y para que desarrollen una buena capacidad de empatía, tenemos que ir hablando con ellos continuamente para ayudarlos a entender mejor las emociones de los demás y las suyas propias.

¿Qué otros obstáculos nos impiden profundizar en el desarrollo de la empatía? En parte, son los mensajes que hemos aprendido de nuestra cultura. Cuando el objetivo es hacer que nuestros hijos e hijas sean los mejores o que encajen, es decir, cuando priorizamos los resultados a corto plazo, solemos hablar de las relaciones como si fueran meras transacciones. Podemos pedirle a alguien que nos haga una recomendación o que nos ayude a conseguirle a nuestra hija una plaza en un colegio privado, pero nos olvidamos de cuidar la relación porque sí. Y cuando hablamos de empatía, quizá lo hacemos por aparentar y no por lo que de verdad implica. «Le he dicho que se apunte a los *boy scouts* o algo así —me dijo un padre de un niño de diez años—. Tiene que demostrar que es una persona consciente e implicada, eso es lo que quieren las universidades.» Sin embargo, si hacemos cosas buenas y no reflexionamos sobre ellas, no cambiamos nuestra manera de ver y entender el mundo, simplemente sumamos esas cosas a la lista. En un mundo perfecto, abriríamos un diálogo para hacer que esas experiencias tuvieran importancia, y así es como les sacarían provecho y, con el tiempo, saldría de ellos hacer más cosas buenas.

Además, cuando nos centramos en los resultados, solemos querer que las cosas salgan perfectas y no nos gusta mucho tener que lidiar con emociones más difíciles o complejas. Normalmente, nos quedamos con la primera emoción que nos dicen, con preguntas y comentarios como: «Ah, ¿estás contenta?» o «Sí, qué triste...», y esto, a veces, los frena para seguir desarrollando lo que sienten. De hecho, los niños suelen necesitar un tiempo para procesar sus emociones, reconocer las de los demás o valorar cómo pueden disculparse. Si aceleramos el proceso, podemos hacer que hablen de manera impulsiva o que se

porten mal, y eso, a su vez, puede hacer que nos cueste más empatizar con ellos. Se nos olvida valorarles los aspectos en los que sí muestran una empatía increíble, pero también olvidamos los que les cuestan más. Con todo esto solo quiero decir que la compasión y la empatía sí se pueden enseñar, pero que es un proceso de diálogo y trabajo continuos.

Cómo llegué a entender la empatía

Mi conocimiento sobre el desarrollo de la empatía en niños y niñas aumentó observando a los profesores de un parvulario de Boston. Algunos parecían tener casi un pozo infinito de paciencia, sobre todo una profesora más mayor que sacaba tiempo para sentarse con cada una de las criaturas al menos una vez al día. Aun así, a veces, hasta la paciencia de esa profesora se agotaba; por ejemplo, cuando una niña le preguntó por quinta vez si podía irse a casa.

—Te he dicho que no —le gritó y se dio la vuelta.

Sin embargo, unos minutos después, volvió, se agachó y le dijo con cariño:

—Ay, lo siento. A veces tengo mi cubo un poco vacío y eso es lo que ha pasado, que no tenía mucha agua y se me ha quedado la boca seca de contestar tantas veces.

La niña le sonrió y le dio un abrazo:

—Pues ve a llenarlo de agua y seguro que te sientes mejor.

Esta interacción, como descubrí más tarde, surgió de un proyecto llamado «Llena tu cubo» que había puesto en marcha la escuela. En él se hacía hincapié en que cada persona tiene un cubo invisible que representa su salud mental y emocional.[32]Si tratas bien a otra persona o eres amable con ella, le llenas el «cubo» y, si eres cruel con ella, le quitas agua. La verdad es que me pareció una idea estupenda. De todos modos, también me llamó muchísimo la atención las palabras que había utilizado la profesora. Le había pedido perdón, había sido compasiva consigo misma y le había dado a entender que la insistencia de sus preguntas era un poco molesta. Con esta interacción, a simple vista sencilla, había demostrado empatía y le había dado su punto de vista a la niña para que pudiera conectar las emociones de la profesora con unos motivos y, además, mejorara sus habilidades

sociales.

Incluso cuando nuestros hijos nos ponen nerviosos, tenemos la oportunidad de hablar de empatía. Quizá necesitamos dejar que pase un rato, como sabe cualquier padre o madre que tenga un niño de uno o dos años, pues en mitad de la rabieta, la criatura no está para hablar de nada, y lo mismo pasa con los enfados con los niños y niñas más mayores. La clave es encontrar el momento oportuno, cuando las aguas se hayan calmado. Como siempre, adapta tu conversación a la situación, escucha lo que tus hijos quieren decirte y anímalos a participar. Por supuesto, lo más importante y lo más difícil es no olvidar ser empática contigo misma: si la charla no sale como querías o si ni siquiera sale bien, habrá muchas otras oportunidades.

La clave de la autocompasión

Celia, la madre de Eric, un niño de cinco años con autismo, acudió frustrada a mi despacho hace unos años, después del tercer ataque del día del pequeño. Lo había dejado en el cole temblando.

—Siento que soy muy mala madre —me dijo—, pero tiene que intentarlo.

Empaticé con ella, y también me fijé en lo agobiada y distraída que parecía mientras recogía sus cosas para empezar con su día.

Cuando tu hijo se enfrenta a dificultades tan duras, es más importante que nunca redirigir empatía hacia ti. Cuando nos hablamos con cariño y de una manera positiva podemos frenar el bucle de «vergüenza y culpa», como lo llama la investigadora Kristin Neff.[33]Cuando nuestras hijas tienen dificultades para comunicarse, nos puede parecer que para satisfacer sus necesidades tenemos que leerles la mente. Crear un mantra como «No es culpa mía, es que no es fácil», ha ayudado a muchos padres y madres que conozco.

Esto también va dirigido a padres y madres que no tienen hijos e hijas con necesidades especiales. Muchas veces, la gente cree que si tienes empatía, no puedes mostrar autocompasión: o centras tu atención y tu amor en tu hija o lo haces en ti. «Lo está pasando fatal», puedes pensar cuando le están saliendo los dientes a tu bebé y es la tercera vez que te levantas en mitad de la noche para consolarla. Después, el mayor se queja por algo y le gritas, y eres tú la que se

siente fatal. La empatía te sale sola para tu bebé, pero, para ti, no parece fluir con tanta naturalidad. Somos muchos los que nos juzgamos con dureza, y yo animo a menudo a los padres y madres a que demuestren compasión hablando, que expliquen si están distraídos o preocupados, y que usen un tono neutro, porque las criaturas se fijan en cómo nos hablamos y qué decimos de nosotros. Detecta cuando te salgan frases como: «Tendría que haber...» o «Todo es culpa mía». ¿Cómo puedes expresar esas ideas con más compasión? Quizá podrías pensar qué te gustaría intentar la próxima vez.

Por mi experiencia, sé muy bien que no es nada fácil, pero aun así, por nuestra salud y la de nuestros hijos e hijas, vale la pena intentarlo. He visto incontables ejemplos de padres y madres que olvidan el ingrediente mágico de la autocompasión, sobre todo en momentos difíciles y duros. En la misma escuela de primaria donde hablé con Celia, conocí a Nicole, la madre de Robin, un niño de nueve años. Una tarde, Nicole se sentó conmigo en una cita y, con lágrimas en los ojos, me dijo que a Robin le costaba ser «amable».

—Su amigo le dijo que se iba de acampada —me dijo Nicole, visiblemente incómoda—, y le hacía mucha ilusión, pero Robin le dijo: «Lo siento, el *camping* es un asco». Y la cosa fue de mal en peor...

—¿Y qué hiciste? —le pregunté.

—Lo castigué en su habitación —me dijo, enfadada—, y él me dijo que era mala y que qué tenía de malo decir la verdad. Me enfadé tanto que envié a su amigo a casa. Después me supo mal, pero no le pedí perdón porque no quería que pensara que había ganado.

La historia de Nicole no es un caso aislado. A menudo, cuando a los niños les falta empatía, no nos paramos a pensar en por qué ha pasado, la situación nos incomoda demasiado, ¿para qué meter el dedo en la llaga? De hecho, la respuesta de Robin demostraba que necesitaba reforzar sus habilidades sociales, pero también que le costaba ponerse en la piel del otro, en concreto, tenía problemas con la teoría de la mente, es decir, con la capacidad de saber que una persona puede sentir o pensar algo distinto de ti. Entender la perspectiva de los demás es lo que nos da más información y nos permite adaptar nuestras respuestas adecuadamente.

Hay una prueba muy habitual para valorar la teoría de la mente llamada el test de «la falsa creencia», que fue diseñado por Simon Baron-Cohen y Uta Frith. En este test, se dice a los niños que se

imaginen a una niña, Sally, que guarda una pelota en una cesta antes de salir a pasear. Mientras Sally está fuera, su amiga Anne coge la pelota y la mete en una caja. Cuando vuelva de su paseo, ¿dónde buscará Sally la pelota?[34]Si contestan «En la caja», no están poniéndose en la mente de Sally, porque, es cierto que la pelota está ahí, pero ella no lo sabe.

A veces pensamos que la empatía funciona así, como algo que podemos construir en nuestras hijas, pero, como comprobé con el caso de Robin, la empatía tiene dos partes: ellos y nosotros. De hecho, pulir nuestras habilidades para mostrar empatía es la mejor manera de enseñársela a nuestros hijos.

Esta idea me quedó muy clara una tarde, cuando Sophie tenía dos años y nos fuimos al sur de vacaciones para disfrutar de la playa. El primer día, una niña de unos seis años se sentó a nuestro lado mientras su madre le ponía protector solar en la espalda. Durante un rato las niñas estuvieron jugando alegremente, entonces, sin previo aviso, Sophie le tiró un puñado de arena en la cara a su nueva amiga.

Trabajar la teoría de la mente: consejo para criaturas de menor edad

La teoría de la mente suele desarrollarse en los niños y niñas sobre los cuatro o cinco años, pero como comprobé con Robin, muchos niños tienen dificultades con esta capacidad mucho después. Ejercitar esta habilidad hace que las criaturas sean más sociables, ya que así aprenden que no todo el mundo siente o piensa como ellas.[1],[2]

Cuando son pequeños, fíjate en sus comentarios y respóndeles al momento.[3]Imagínate que tu hija ve una sombra que parece un dinosaurio. «¿Ves?», te dice mientras la señala. Intenta decirle lo que ves tú y compara tu idea con la suya. Podrías decirle: «¿Ves un dinosaurio o una nube?». También puedes explorar su perspectiva un poco más, alejándote del aquí y ahora, por ejemplo: «¿Qué más ves?» o «¿Qué otra cosa podría ser? ¡Piensa en algo aún más interesante!». Recuerda que si le demuestras que te hace ilusión, sentirá empatía por tu parte, ya que estaréis compartiendo una

emoción positiva por una misma idea.

—¡No veo! —lloraba la niña, mientras se frotaba los ojos.

—Abre los ojos —le dijo su madre mientras la agarraba con fuerza—. Aunque sea un poco.

Su voz estaba teñida de miedo y desesperación. Yo me estaba muriendo de la vergüenza.

—No puedo —le contestó.

Sophie lo miraba todo como si se acabara de despertar de un sueño.

—Le duele —le dije—. La arena le ha hecho daño.

Le pedí a Sophie que le pidiera perdón, pero no hacía otra cosa que mirarme.

—No pasa nada —me dijo la madre con una mueca de dolor.

—Lo siento muchísimo —le dije—. ¿Está bien?

Con la boca tensa, la madre asintió.

—Mejor nos vamos —le dije mientras notaba que mi frustración iba en aumento.

Más tarde, cuando nos quedamos las dos a solas, le pedí a Sophie que me explicara qué había pasado.

—No sabía que la arena hacía daño —me dijo con un puchero—. Lo siento.

De repente, todo cobró sentido. Sophie había pasado el invierno en Boston jugando con la nieve. «A ver si me das en el gorro», recuerdo que le decía, mientras ella me tiraba bolas de nieve superfeliz.

—Vale —le dije con una voz más calmada—. Ahora ya sabes que no se tira arena, ¿vale?

—Sí, mami —me contestó mientras se acurrucaba a mi lado.

Esa tarde entendí el peso que tiene nuestra mirada como padres y madres. A menudo, corremos demasiado al asumir que a nuestros hijos les falta empatía, cuando el problema es otro: quizá no sepan algo o tengan que mejorar sus habilidades sociales, o a lo mejor no saben cómo pedir perdón. En el momento, nos puede costar darnos cuenta, pero si dejas que tu frustración responda por ti, tu hija reaccionará a tu reacción y se creará un círculo vicioso. Yo te animo a que te tomes un tiempo para pensar: ¿Puede ser que tu hijo no sepa

algo o que no hayáis hablado de alguna necesidad o deseo? ¿Puede ser que simplemente esté enfadado o cansado? Reconoce toda la información que te pueda faltar a ti, incluso si os pasáis el día juntos. ¿Y qué tal estás tú? Les dedicamos tanto tiempo a ellos que a veces nos olvidamos de nosotras, pero si no cubrimos nuestras necesidades básicas, nos va a costar el doble actuar con empatía.

Cuando parece que a tu hijo o hija le falta empatía

> Pregúntate: ¿Qué puede haber detrás de las acciones o los comentarios crueles de tu hijo? Quizá no entiende la situación o puede que esté avergonzado, pero no quiera que se le note. Recuerdo que una vez vi al padre de Brian, un niño de sexto, meterse en una discusión y decirle a su hijo: «Has herido los sentimientos de tu amigo». Brian se puso rojo y le chilló: «¡Me da igual!». Sin duda, le dio vergüenza que le llamaran la atención. Si el padre hubiera dejado que la situación se desarrollara por sí sola y luego hubiese hablado con él, seguramente Brian habría reaccionado mejor y aprendido más.

La empatía implica aceptar el misterio

Para aprender más sobre el impacto que tienen nuestras conversaciones sobre el desarrollo de la empatía de nuestras hijas, me reuní con la conocida psicóloga Jean Berko Gleason. Llevaba años oyendo hablar de su trabajo. Profesora veterana en la Universidad de Boston, Gleason era conocida por las décadas que había dedicado a la investigación del desarrollo infantil del lenguaje.[35]Lo que más me interesaba de su trabajo eran las disculpas.[36]Como pudo comprobar, cuando las criaturas son pequeñas, las disculpas que reciben son básicamente las que sus padres y madres les dan con, por ejemplo, un «Siento haberme enfadado». Esto no es malo. A menudo, vemos las disculpas como una muestra de debilidad, cuando en realidad son una

fortaleza. Es una actitud que demuestra a tus hijos que estás dispuesta a admitir tus errores y que las cosas se pueden arreglar cuando nos equivocamos. Además, al hacerlo les estás dando un referente de lenguaje que podrán usar en el futuro, por ejemplo, al darse cuenta de que han herido los sentimientos de un amigo, podrían aprovechar lo que te han oído decir a ti y pedirle perdón. Todos estos pasos son esenciales para ayudarlos a solucionar los malentendidos que puedan surgir. Pero, más allá de pedir perdón, ¿cómo podemos fomentar su empatía?[37]

Después de ponerme en contacto con Gleason, me llevé la grata sorpresa de que me invitara a su casa en Cambridge, Massachusetts. No la hice esperar mucho antes de llamar a su puerta, y ella me recibió con una bandeja llena de galletas de las *girl scouts*. Mientras me llevaba a su luminosa cocina y yo sacaba mi grabadora, la miraba fascinada: una mujer con más de ochenta años que gesticulaba llena de energía mientras se movía con soltura preparando el café.

Todo su trabajo era increíble, pero había una historia personal en concreto que me había calado. Durante años, me contó, les había pedido a sus hijos que le regalaran un maniquí para su cumpleaños. Fue una idea que le vino así de la nada, pero que no se podía quitar de la cabeza. Sin embargo, a medida que pasaban los años, sus hijos le regalaban de todo menos el maniquí. Solo después de muchísimos años, y de que ella insistiera e insistiera, acabaron comprándole uno a regañadientes.

—Lo llamamos Ralf —me dijo—y lo disfrazábamos para las fiestas. Y cada vez que nos mudábamos, Ralf se venía con nosotros.

Unas cuantas décadas después, Ralf «vive» con una de sus hijas y hace su aparición estelar en las fiestas.

—¿Te puedes creer —me preguntó Gleason entre risas— que, después de tanto tiempo, aún guardamos ese ridículo maniquí?

Claro que me lo creía. Ralf no solo era un regalo muy original, divertido y una tradición familiar en toda regla, se había convertido en un emblema. Al hacerle ese regalo, su familia demostró que aceptaba sus peculiaridades y que aceptaría las de cualquier otra persona, y esa es la base fundamental de la empatía. Volví a recordar el cumpleaños de Layla, y hubo una cosa que me quedó muy clara: las cosas nunca son simplemente cosas, son muestras de lo que sentimos hacia la otra persona o hacia algún aspecto suyo. Esa aceptación

simboliza mucho más que un regalo, ya que implica que tenemos que conocer y querer a la persona que tenemos delante con todas sus partes, incluso cuando lo que quiere o necesita, ya sean pensamientos o sentimientos, nos sorprenda o nos moleste. Y ahí es donde entran en acción las conversaciones de calidad: da igual que el vínculo que tengáis sea superfuerte, nunca podrás saber lo que piensa o siente tu hija o tu hijo si no se lo preguntas. La empatía empieza cuando aceptamos y abrazamos esa incertidumbre.

LAS CONVERSACIONES DE CALIDAD TEJEN UNA CONEXIÓN ENTRE CORAZÓN Y MENTE

Las conversaciones de calidad con nuestros hijos les llenan el depósito de empatía, ya que les ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y emociones, y de explorar los de otras personas. Es más, cuando hablamos con ellos así, los ayudamos a entender mejor sus sentimientos e ideas, y a usar un lenguaje más preciso. Tú vas a ser el ejemplo de tu hija para la autocompasión y la compasión, cuando intentes descubrir cuál es el motivo de su falta de empatía; tú eres quien le enseña a aceptar sus emociones, y no solo las agradables, y tú te tienes que dar cuenta de cuándo te cuesta más mostrar empatía y hacer lo que puedas para ayudar a mejorar esas situaciones.

Cuando empezamos a hablar con nuestros hijos para fomentar su empatía, los beneficios son sorprendentes y, a menudo, son tremendamente útiles para ellos en sus relaciones duraderas. Recuerdo cuando Paul tenía tres años y, de repente, le empezó a dar miedo ir al lavabo solo. Sin entender muy bien por qué, le pregunté qué pensaba que podía pasar.

—Es el robot —me dijo muy tenso—. Se esconde en la oscuridad y me va a pillar.

—Es de unos dibujos —me explicó Sophie.

—Ese robot no es de verdad —le dije, pero no parecí convencerlo.

Después de seguir hablando un rato más, Sophie salió corriendo y volvió con una linterna.

—Es una linterna mágica que hace que el robot se maree —le

dijo—. Pruébala.

Desde aquel momento, Paul empezó a ir solo al lavabo, linterna en mano, y, poco después, ya no la necesitaba. Me dijo que el robot ya se había ido.

La empatía fue lo que permitió que Sophie pudiera ayudar a su hermano con sus miedos. No necesitaba un consejo racional, sino a alguien que se sumergiera con él en su mundo de fantasía. Gracias a la empatía, las criaturas pueden encontrar maneras de ayudar a los demás y, para eso, lo primero que necesitan es conocer bien quién es la otra persona. Yo, al insistir en que no le iba a pasar nada, me estaba centrando en mi percepción de la realidad, y lo único que conseguí fue crear un muro entre nosotros. Luego me di cuenta de que, cuando Sophie tenía su edad, habíamos tenido conversaciones similares y seguramente fue eso lo que le sirvió como base para ayudar a Paul. Para que los niños demuestren empatía, primero tenemos que demostrársela a ellos. Los ejemplos que les demos serán las herramientas que usen en el futuro.

Las criaturas necesitan ver empatía para desarrollarla

Para fomentar la empatía, puedes tener «conversaciones» con tu hija antes de que aprenda a hablar: cuando te fijas en sus gestos y respondes a ellos, demuestras que la ves como una persona que piensa y siente, también cuando adaptas tus comentarios según como te parece que se encuentra... Si ves que tu hijo mira un juguete, puedes decirle: «Anda, ¿te gusta?» o «Qué chulo, ¿eh?». Si, en cambio, tu hija empieza a llorar, mirarás a su alrededor, a ver qué pasa: «¡Anda! —le dirás cuando veas que se le han caído los cereales al suelo—, ¿estás triste porque se te han caído los cereales?».[1]Estás atento a lo que pasa en su mente, haciendo suposiciones sobre lo que siente o piensa. Estas respuestas ayudan a las criaturas a mejorar su confianza, ya que ven que estás entendiendo lo que pasa o al menos te acercas.[2]Cuando las hacemos sentir vistas y entendidas, las preparamos para que hagan lo mismo con otras personas: la empatía que les muestres alimentará la suya.

Busca un rato para etiquetar emociones

En las últimas etapas de la primera infancia, las criaturas necesitan saber qué están sintiendo exactamente para poder calmarse. En casa, inspirados por el trabajo de la empresa Generation Mindful, empezamos a usar una pizarra con dos preguntas: «¿Cómo estás?» y «¿Qué necesitas?».[38]En un póster, se ven caras que representan las diferentes emociones y hay una lista de estrategias para las posibles soluciones. Las ideas son sencillas: contar hasta diez, abrazar un peluche blandito o hacer un puzle, por ejemplo. Al principio, yo era bastante escéptica, pero no tardé en comprobar que Paul, con tres añitos, incluso en medio de una pataleta, respondía cuando le decía: «Corre, ve a la pizarra». Entre sollozos, se iba corriendo a mirar las imágenes. Al principio, se calmaba con la distracción y, a medida que íbamos comentando las imágenes, cada vez identificaba mejor sus emociones. A veces me sorprendía con un «Me siento solo», cuando yo pensaba que estaba triste. «Necesito un abrazo.» Este tipo de herramientas puede enriquecer muchísimo vuestras conversaciones, ya que los ayudan a identificar mejor lo que sienten y lo que necesitan.

Usar la triple E para criar a maestros emocionales

Aunque, como decía, este tipo de herramientas son muy útiles para empezar, los niños y las niñas necesitan mucho más cuando se hacen mayores y su capacidad de toma de perspectiva adquiere una dimensión mucho más compleja y con muchos matices. Recuerdo a Alex, un niño de trece años al que valoré en un colegio privado y con el que trabajaba dos veces por semana. Diagnosticado con un trastorno de aprendizaje del lenguaje, a Alex le costaba recordar palabras y expresarse, por eso, a pesar de tener un buen vocabulario, hablaba con palabras sencillas y frases cortas. En parte, esto creaba vacíos en sus conversaciones y hacía que a los demás les costase entender lo que quería decir. Por poner un ejemplo, una vez le oí decir: «Sí, fui a ese sitio a por eso». Aunque es cierto que, a veces, los niños hablan así, las tendencias de Alex eran muy extremas.

En nuestras sesiones, trabajábamos su expresión oral y escrita: intentábamos buscar sinónimos, si no encontraba la palabra exacta que buscaba, le enseñaba a describir algo de un objeto o una persona, su aspecto o su olor, por ejemplo, o la profesión de la persona de la que hablaba. Incluso lo animaba a usar gestos o a hablar de cómo era o no era una cosa. Por ejemplo, para referirse a un helicóptero podía decir: «Es como un avión, pero más pequeño y despega en vertical». Con esas indicaciones los demás podían saber de qué estaba hablando.

Un día, Alex me dijo que le había preguntado a Naomi, una chica de su clase, si quería salir con él y que ella le había dicho que no con educación. Se lo contó a su amigo Jackson y al final le acabó diciendo: «Bah, me da igual, es una prepotente». Jackson, que estaba mirando el móvil mientras lo escuchaba, levantó la mirada y le preguntó: «¿Qué dices? Pensaba que era maja».

Alex se había ido, dolido, y me dijo que no quería volver a hablar con Jackson. Así pues, cuando volví a hablar con él, usé la técnica de la Triple E, en esta ocasión para trabajar la empatía:

1. **Expande.** Ayuda a la persona a usar un lenguaje emocional más concreto.
2. **Explora.** Busca otras maneras para hablar de algo que pasó (sobre todo de experiencias negativas o confusas) e intenta ponerte en la mente de la otra persona.
3. **Evalúa.** Prueba acciones o respuestas compasivas y luego pregúntale qué tal ha ido.

Con Alex, primero profundicé un poco más en sus sentimientos. De hecho, él también creía que Naomi era maja. Lo que había hecho Jackson era defenderla y, aunque a Alex el comentario le había parecido cruel, algo me decía que lo que le había molestado de verdad era que a su amigo no le hubiera parecido bien su reacción. Aun así, el niño me dijo que lo que le molestaba no era tanto el comentario en sí, sino que Jackson parecía no haberse dado cuenta de lo mucho que le había afectado la situación. Llegados a este punto, exploramos el comportamiento del amigo en otras ocasiones. ¿Cómo lo había tratado desde que eran amigos? Alex me dijo que lo había ayudado mucho en momentos muy duros, como cuando a su madre le diagnosticaron

cáncer, pero que en la conversación sobre Naomi no había detectado las señales. Al hacerle pensar en los momentos más importantes de su amistad, Alex vio que Jackson no era mala persona ni insensible, más bien todo lo contrario: su amistad era fuerte y había que reparar la brecha que se había abierto. De hecho, su comentario solo era una prueba más de que era una buena persona. Después de esta reflexión, le pedí a Alex que intentara expresar de nuevo que estaba triste por el rechazo, de una manera más aceptada socialmente. A pesar de que le costaba expresar esas emociones, tampoco quería montar un drama a partir de esa situación, por lo que, un día, después de jugar al baloncesto, decidió sacar el tema, explicarle a Jackson cómo se sentía y pasar página. En la siguiente sesión, evaluamos juntos cómo había ido: qué había funcionado y qué cosas podía pulir para la próxima vez. Alex me dijo que se había quedado bastante contento, se había disculpado por haberse metido con Naomi y le había explicado a Jackson que estaba triste por el rechazo. Con esta información, Jackson le había pedido perdón por no haberse dado cuenta antes. Aun así, cuando Alex me lo estaba explicando, me dijo que su amigo no había sabido de qué le estaba hablando cuando sacó el tema y que le había preguntado a qué se refería. Teniendo esto en cuenta, Alex decidió que, para la próxima vez, intentaría no dejar pasar tanto tiempo para solucionar las cosas.

Por eso, las conversaciones para fomentar la empatía son mucho más productivas si giran en torno a una situación real y, como siempre, tenemos que adaptarlas a las necesidades y a las características de cada niño y niña. Robin y Jackson necesitaban dos conversaciones muy diferentes: mientras que a Robin le costaba ponerse en la piel de los demás, Jackson no estaba prestando toda su atención,[39] y lo que necesitaba era que alguien le recordara de buenas maneras que su amigo lo necesitaba y que tenía que dejar de mirar el móvil.

Todo esto funciona estupendamente si la criatura nos puede decir dónde está el problema o con qué necesita ayuda, pero ¿qué pasa cuando tú crees que necesita ayuda, pero ella no quiere hablar del tema? o ¿cuando tu hijo está triste, pero no puede o no quiere explicarte por qué? En esos momentos, la escucha reflexiva puede irnos muy bien. Esta escucha, inspirada por un movimiento conocido como «crianza atenta», va más allá de escuchar lo que dice una

criatura. Cuando escuchamos así, nos fijamos en todo, en las palabras y el lenguaje corporal, para entender de verdad lo que siente y lo que piensa.[40]Primero centras toda tu atención en el presente y, luego, le explicas a la otra persona lo que has entendido para ver si estás en lo cierto. Este proceso hace que tu hijo se sienta respetado, escuchado y entendido, lo que refuerza su base para que luego él lo pueda hacer con los demás.

Escucha reflexiva: usa la técnica OSSO

La escucha reflexiva, después de practicarla mucho, se puede dividir en cuatro partes, que englobaremos en la técnica OSSO: **Observar**, **Seleccionar**, **Sintetizar** y **Opinar**. Vamos a analizar cada paso por separado:

1. **Observar.** Primero te va a tocar hacer de detective. Fíjate bien en las señales que te hablen de lo que está pensando o sintiendo tu hija, con sus silencios o su lenguaje corporal. ¿Se ha sentado cerca o lejos de ti? ¿Cómo la ves? ¿Cuándo la has visto comportarse de una manera parecida?
2. **Seleccionar.** Ahora te toca filtrar esas señales para saber cuáles son las más importantes o cuál es la que parece más prioritaria.
3. **Simplificar.** ¿Qué conclusiones has sacado sobre sus emociones? ¿Qué crees que ha podido pasar? Elige una o dos ideas.
4. **Opinar.** Por último, explícale la conclusión a la que has llegado y deja que te diga si tienes razón.

También puedes probar lo que los investigadores Neil Katz y Kevin McNulty llaman «abrepuertas», es decir, invitaciones abiertas a hablar.[41]Informa a tu hijo de lo que entiendes a partir de su comportamiento, por ejemplo: «Parece que estás triste» o «Te veo ilusionado», y, luego, anímalo a que hable, lo puedes hacer con palabras o simplemente con pausas para darle espacio. Haz comentarios abiertos como: «Anda, ¿sí?» o «Ah, ya entiendo». Al final, cuando se abra y empiece a hablar, explícale lo que has entendido y

comprueba si es correcto.

Vamos a ver la técnica en acción con un ejemplo de una amiga mía, a la que llamaré Jasmine, mamá de tres hijos. Al hablar de su hijo Luke, ahora en su adolescencia, escribe:[42]«Ya desde el principio, a mi hijo siempre le ha costado procesar la rabia. Cuando era más pequeño, parecía que se enfadaba mucho por cosas sin importancia. Cuando cumplió los diez años, en su cumpleaños, sus amigos, que estaban como locos, no le cantaron bien el cumpleaños feliz, sino que estaban corriendo de arriba para abajo gritando. Luke se enfadó mucho y se encerró en su habitación sin poder decirnos qué le pasaba».

Con los años, parecía que el niño se iba relajando un poco, pero, de pronto, una tarde se peleó con su padre, se levantó y se fue en mitad de la discusión. De nuevo se refugió en su habitación y, como me explicó más tarde Jasmine:

—Oí muchos pisotones, golpes y gritos entre otras cosas. Al final, subí a su habitación, molesta, y, cuando fui a abrir la puerta, tenía muy claro que iba a ser autoritaria y a decirle que se dejara de tanta tontería, que dejase de actuar como un bebé porque si no, iba a tener problemas de verdad. Pero me paré, respiré profundamente un par de veces y, cuando abrí la puerta, y lo miré él me dijo: «Antes de que digas nada, esto no es por la discusión con papá».

Cuando Jasmine le preguntó qué pasaba, Luke le explicó que un amigo suyo le había mandado unos mensajes bastante duros, incluso uno en el que le decía que ya no quería ser su amigo. La respuesta de Jasmine no se tradujo en palabras, sino que se sentó a su lado en silencio para intentar «sostener su dolor y acompañarlo». Al cabo de un rato, le dijo que a ella le había pasado algo parecido cuando tenía su edad y que lo entendía perfectamente. Le sugirió que dejara de leer los mensajes y que, si pensaba hacerlo, se diese un tiempo antes de responder. Incluso le sugirió que, si quería, podía quedarse ella el móvil para que él pudiera desconectar un poco y relajarse.

Después de eso, dijo que se alegraba mucho «de no haber entrado en la habitación y haber ido a la yugular porque quizá no habríamos tenido esa conversación y habría perdido la oportunidad de ayudarlo a saber qué hacer cuando un amigo nos hace daño».

Lo primero que hizo Jasmine fue calmarse, luego, se dio tiempo para observar lo que estaba pasando y le dio tiempo a su hijo para que

le mostrara su punto de vista. Seleccionó los posibles motivos y simplificó su respuesta al centrarse en los mensajes. Después, le dio su opinión, para hacerle saber que lo entendía y que podía contar con ella. La respuesta de Jasmine ayudó a Luke a no sentirse mal y a no empeorar la situación. Además, también lo ayudó a reforzar su conexión consigo mismo, cuando lo animó a darse un tiempo antes de responder a los mensajes.

Imagina lo diferente que habría sido la situación si Jasmine le hubiese obligado a darle el móvil. No quiero decir que haya que quitarles el móvil sin motivos, sino que estas conversaciones deberían servirnos para ayudarlos, teniendo en cuenta la madurez y las etapas de desarrollo de nuestros hijos e hijas. El diálogo bidireccional es lo que nos permite conocer mejor sus límites y, con ello, hacer los cambios necesarios si vemos que hemos sido demasiado estrictos o permisivos.

Los principios de la empatía

- **Date cuenta de lo que necesita o quiere tu hija y adáptate.** Cuando prestas atención a sus señales, sirves de espejo a sus emociones. «¿Tienes hambre o sueño?», le puedes preguntar a tu bebé. «Vamos a ver si quieres un poquito de leche.» Cuando ya vaya al cole, fíjate en su lenguaje corporal y coméntalo con un tono neutro: «Hoy estás a tope de energía», por ejemplo, o quizá: «Hoy estás más callada de lo normal». Cuando hablamos sin juicios, les hacemos ver que aceptamos todas las emociones.[1]
- **Conecta contigo y con tu hijo.** Siéntate en silencio y observa vuestros niveles de energía. ¿Está supercansado o a tope? ¿Y tú? Fíjate en el tono de voz de tu hijo, si habla con ilusión o no, y en las pausas que hace. Después, pregúntate: ¿De qué parece que necesita hablar ahora

mismo? ¿Notas que quiere conectar o que necesita tiempo para estar solo y descansar? ¿Y tú? Muchísimas conversaciones profundas empiezan cuando nos sentamos en silencio uno al lado del otro, cosiendo, fregando los platos o pescando. No subestimes lo mucho que pueden ayudar el silencio y el descanso para procesar sentimientos, pensamientos o preguntas más sensibles.

- **Busca maneras creativas de conectar con su mente y su corazón.** Elige personajes de libros o películas como ejemplos. La ficción nos abre la puerta a la mente de otras personas y usa palabras como «frustración» o «irritación», que nos dan la oportunidad de pensar y de abrir un debate. Hablad de cómo se sienten los diferentes personajes y por qué. Haz preguntas exploratorias: «¿Tú harías lo mismo?», «¿Qué te ha sorprendido más de lo que ha hecho?», «¿Con quién te identificas más?»

Abraza las emociones, las agradables y las desagradables

Cuando practicas la escucha reflexiva, es importantísimo no quitar importancia ni ignorar los sentimientos negativos. Queremos que nuestros hijos e hijas sean felices, pero, si solo nos centramos en las emociones positivas, podemos transmitir la idea de que las otras emociones son peores. Esto puede hacer que los niños intenten esconder que tienen miedo o que están preocupados, o incluso que se burlen de alguien de su familia o de sus amigos si ellos sí las expresan. Cuando reprimimos nuestros sentimientos, estos suelen infectarse, lo que acaba generando culpabilidad o ansiedad. Si quieres aceptar todas las emociones de tu hija, intenta practicar los recuerdos emocionales.[43]Elige momentos no muy intensos del pasado, mejor si son negativos o le han causado estrés, hablad de lo que pasó,

recalcando la resiliencia de tu hija, y buscad soluciones para próximas ocasiones.

Pequeños cambios: conversaciones sobre las emociones

«Estoy triste», te dice tu hija mientras recoge sus cosas después de unas vacaciones en la playa.					
La respuesta automática	**Para fomentar la exploración y ejercitar el pensamiento**				
«Vaya, seguro que se te pasa pronto.»	«¿Qué te da pena? ¿Qué es lo que más te ha gustado de estar aquí?»	«A mí también me da pena irme, pero también me hace ilusión volver a ver a otros amigos.»	«Te entiendo. ¿Tienes ganas de que repitamos algo en especial?»	«¿Y qué sientes en el cuerpo ahora que estás triste?»	«Sí, ya lo veo. ¿Y notas alguna otra emoción? A veces, me pongo más triste si estoy cansada».

Pongamos que tu hija te dice un día:

—Aquella vez que fuimos al médico lo pasé fatal.

Pon en práctica la técnica de la Triple E: expande su recuerdo, explora sus emociones y evalúa su reacción, y ayúdala a verla desde una posición más fuerte.

—Sí, te puso una vacuna y te pusiste muy roja —le podrías decir —. Lloraste, pero fuiste supervaliente.

Dale tiempo para que te dé su opinión o comente algo. Le puedes preguntar qué más pasó, cómo se sintió o qué la ayudó a superar los momentos más difíciles.

El bienestar mental de las criaturas mejora cuando hablan de los momentos duros o difíciles que han pasado con alguien que las escucha con atención. Como hablé con Susan David, autora de *Agilidad emocional*, se trata de hacerles entender que conectar con sus emociones no implica el bloqueo.[44]En un estudio, cuando las madres y sus hijas de entre nueve y doce años explicaban más cosas y usaban más palabras relacionadas con emociones, como «celos» o «decepción», al hablar de un momento difícil, las niñas tenían menos depresión, menos ansiedad y menos malas reacciones.[45]En otro estudio con niños en edad preescolar se vio que, cuando las madres daban más detalles relacionados con sus emociones y reacciones sobre momentos difíciles en el plano emocional, los niños demostraban una mayor capacidad de autorregulación emocional.[46]Este tipo de reflexiones preparan a las criaturas para entenderse mejor en el plano emocional. ¿Cómo reaccionan cuando tienen que afrontar un reto o algo que les da miedo?[47]Cuando tú les hablas de tus experiencias,

sienten que las emociones no son solo cosa suya. No nos tiene que dar vergüenza decir que estamos tristes, enfadados o asustados, y mucho menos sentir cualquiera de esas emociones.

Quizá todo esto parece fácil, pero llevarlo a la práctica puede ser muy difícil, sobre todo cuando tenemos prisa, estamos cansados o estresados. Después de hablar con montones de madres, psicólogas e investigadoras, he identificado cuatro dificultades principales para la empatía y cuatro soluciones.

Dificultades expresivas y soluciones para la empatía

Primera dificultad: la expresión del juicio. Deberías sentirte así.

Imagina que tu hija te dice: «Es una tontería enfadarse por eso». Está claro que eso es un juicio, pero, a veces, estos se cuelan de una manera más sutil en nuestros comentarios o pensamientos. Piensa en una pregunta incrustada, es decir, una que incluya ya la respuesta, por ejemplo, un comentario como: «Qué guay ha sido la fiesta, ¿no?». Aunque nos pueda parecer bastante neutral, asume que todos nos sentimos igual, lo que hará más difícil que alguien admita que en realidad habría preferido quedarse en casa.

Solución: expresar flexibilidad. Te sientas como te sientas, está bien.

Para aceptar todas las emociones, primero debes fijarte en la «cultura emocional» que tenéis en tu familia. ¿De qué emociones habláis y cuáles están peor vistas o se ignoran? Esta cultura es distinta en cada familia, y depende en parte de lo que hayas vivido tú en tu familia de origen. A lo mejor en tu casa no te permitían expresar la rabia, la ilusión o la alegría. Fíjate en que tu pareja u otros familiares se sienten más o menos cómodos expresando o captando en los demás otras emociones distintas.

Segundo reto: la expresión de la proyección. Claro que te sientes así.

Demasiadas veces confundimos nuestras emociones con las de nuestras hijas o les decimos cómo asumimos que se sienten. Por decir algo: «La peli no era triste» o «No estás enfadado». Presentas tu opinión como un hecho, pero puede que, en realidad, tu hijo esté

enfadado o triste, aunque eso no tenga una lógica aparente. Pregúntate: ¿Cómo ve él el mundo? ¿Qué te están diciendo su lenguaje corporal y su tono de voz sobre sus emociones?

Solución: la expresión de la diferenciación. Puede que no sintamos lo mismo.

Anima a tus hijos a explicarte más sobre sus emociones, descubre qué pasa cuando profundizáis en temas que sacan ellos. Reflexionar sobre nuestras emociones no significa que nos regodeemos en ellas, lo que hacemos al comentarlas, sean las que sean, es entenderlas mejor. Por eso este proceso es tan útil para las criaturas. El sociólogo Charles Derber en la Universidad de Boston describe dos tipos de respuestas: las de cambio frente a las de apoyo. Una respuesta de cambio implica que pones el foco de la conversación en ti, mientras que una de apoyo mantiene el tema que ha sacado la criatura.[48]Imagina que tu hija te dice: «Me da miedo tirarme del trampolín», una respuesta de apoyo podría ser: «¿Y eso?» o «¿Qué es lo que te da miedo?». En cambio, una de cambio sería algo así como: «¡Pero si es superdivertido! Yo una vez...». Aunque lo hagas con tu mejor intención de ayudarla, con esa respuesta ella no puede hablar de su miedo y, quizá, la próxima vez, esa emoción llegue incluso con más fuerza.

Lo normal es que hablando vayamos alternando de forma natural respuestas de apoyo y de cambio, pero te animo a que priorices las de apoyo cuando sientas que tu hijo tiene más que decir o cuando lo notes más sensible.

Tercer reto: la expresión de la vergüenza. Deberías sentirte mal por sentirte así.

Comentarios como: «Es una tontería llorar por eso» o «Solo los niños pequeños le tienen miedo a eso» son maneras muy obvias de avergonzar a una criatura, pero: «Venga, que no es para tanto» o «Ya está bien, ¿no?» también transmiten el mismo mensaje: «No quiero que te sientas así».

Solución: la expresión del procesamiento. No pasa nada si no entiendes las emociones de otra persona (o las tuyas) al principio o si tenerlas no es una experiencia agradable.

A veces necesitamos tiempo y hablar de las emociones para entenderlas. Es muy normal que las criaturas sientan que, a veces, las

emociones aparecen de la nada: un hermano que se pone a llorar mientras juegan o una amiga que se ofende cuando le hacen una broma. Incluso sus propios sentimientos pueden sorprenderlas o confundirlas. Pasa más a menudo de lo que crees. Quizá tu hijo te dice: «Estoy enfadado», cuando está celoso o: «Estoy triste», cuando en realidad está decepcionado. El diálogo es lo que le permite identificar sus emociones con más precisión y a ti, a su vez, averiguar la mejor manera de ayudarlo.

Piensa que los sentimientos son neutros y cambiantes, como el tiempo. Intenta pensar que pasar por diferentes emociones puede ser algo muy enriquecedor. Recalca que no hay emociones malas: el objetivo no es una felicidad permanente, no es realista y ni siquiera sano para las criaturas. Si una niña dice que quiere sentirse de otra manera, pongamos que tiene el día gris y quiere un poco más de sol, le puedes preguntar: «¿Qué podemos hacer para que se despejen un poco esas nubes?». Deja que vea que es ella quien decide sus respuestas y explícale que podemos sentir más de una emoción a la vez. Si ves que te dice que se siente de una manera, pero no lo tiene claro del todo, pregúntale: «¿Nada más?» o algo como: «Anda, pues es curioso. ¿Y sientes algo más?». Dale tiempo para que piense y pueda hablarlo, y recuerda que también puedes darle un ejemplo personal: «Yo tengo muchas ganas de hacer la presentación, pero también estoy nerviosa».

Cuarto reto: la expresión del aislamiento. Solo tú te sientes así.

Comentarios como: «Qué raro que te sientas así» o: «No conozco a nadie que se sienta así» pueden hacer creer a las criaturas que son raras por sentir esas emociones y que no tienen que decírselo a nadie.

Solución: la expresión de la unión. Podemos explorar juntos esas emociones, y esa forma de sentir única que tienes no nos distancia.

Un tono que anime a tu hijo y lo haga sentir respaldado lo ayudará a no sentirse solo. También es un buen recurso cuando la conversación se encalla un poco o si no sabe qué decir, pues es algo muy normal al hablar de emociones, sobre todo si estamos empezando. Si ves que dice mucho «No lo sé», pero quiere seguir hablando o, si notas que se ha bloqueado con algo, intenta poner en

práctica estos principios:

Solución de problemas: consejos para reavivar una conversación

Si tu hija parece que se ha bloqueado mientras hablaba contigo:

- **Dale opciones.** «¿Es más así o quizá más de esta otra manera?»
- **Hazle una pregunta más sencilla centrada en sus experiencias.** En vez de decirle: «¿Cómo te sentirías si pasara esto?» (sería una pregunta para que usara su imaginación), prueba con: «¿Cómo te hizo sentir lo que pasó ayer?» (así le preguntas algo concreto que ya ha pasado).
- **Dale un ejemplo de una experiencia tuya.** «Me dio mucha pena no poder ir a esquiar estas navidades. ¿Qué te da pena a ti?»
- **Sugiérele la emoción que estás viendo en ella y pregúntale.** «Parece que estás enfadada, ¿tengo razón? ¿O quizá el enfado está mezclado con otra emoción?»
- **Céntrate en cómo se sienten las emociones en el cuerpo.** «Cuando estoy decepcionada por algo, me noto como un nudo en el estómago o me pongo roja. ¿Qué te pasa a ti cuando te sientes así?»
- **Menciona un tema o un comentario que haya salido antes.** «Esta mañana nos has dicho que tu amiga se muda, ¿verdad? ¿Me puedes explicar un poco mejor la situación?»
- **Explora con tacto su punto de vista.** «Antes me has dicho que no querías ir de *camping*. ¿Me puedes explicar un poco más por qué?»
- **Vete y dale espacio.** «Me parece que estamos un poco agobiadas. ¿Por qué no hacemos una pausa

y luego seguimos?»

- **Anímala a que describa lo que necesita.** «¿Qué te podría hacer sentir mejor? ¿Crees que te vendría bien [tener un ratito para ti sola, hacer unas respiraciones profundas, un abrazo o hablarlo]?»
- **Repítele que estás haciendo todo lo que puedes.** «Quiero entender qué te pasa y ayudarte, y estoy intentando averiguar cómo hacerlo. ¿Crees que podemos cambiar algo?»

Para casos más generales, también te recomiendo estos hábitos conversacionales:

Hábito conversacional n.° 1
El riesgo empático

Enseña a tus hijos a asumir **riesgos empáticos** a la hora de pensar y actuar. Estos riesgos son maneras no tan simples ni obvias, o que quizá no se le han ocurrido hasta entonces a tu hijo, de conectar con otras personas y ayudarlas. Son una especie de ejercicios para tonificar los músculos de la empatía. Por ejemplo, tu hija podría acercarse al compañero de su clase que parece estar solo o preguntarle a una amiga que parece estar más apartada si quiere jugar con ella. Ayúdala a decidir qué tipo de actividad encaja mejor en cada situación y con su personalidad. También es importante que notes qué propuestas suyas te incomodan y por qué: ¿es porque no te parece una buena idea o porque te saca de tu zona de confort?

Hábito conversacional n.° 2
Usar el «Si»

Para ayudar a las criaturas a ver otras perspectivas, prueba las conversaciones condicionales. Usa frases que empiecen con «Si» o «Como si» para animar a tus hijas a imaginarse diferentes posibilidades y vidas inventadas. Empieza con lo que les llama la

atención de su entorno o aprovecha algún libro para sacar un tema. ¿Qué talentos necesitarían si fueran granjeros en Brasil o hicieran negocios en México? ¿Qué obstáculos tendrían que afrontar? Anímalas a que jueguen y fantaseen, a que hablen como si fueran deportistas olímpicas, superheroínas o científicas que acaban de realizar un experimento fallido. Al principio, si le propones a tu hijo que imagine que está solo o que es pobre o que está herido, puede que le cueste o quizá incluso que se estrese si no sabe cómo hacerlo por falta de referencias. Sin embargo, animarlos a que exploren diferentes emociones desde un lugar seguro los prepara para que luego, cuando las experimenten de verdad ellos u otras personas de su entorno, las entiendan mejor y las acepten.

También es muy beneficioso que animes a tus hijas a alegrarse de la felicidad de otras personas. Dales un modelo en el que te vean celebrar triunfos de los demás. Imagina que tu hija se queja de que su amigo ha ganado un concurso: dile que no pasa nada por sentir envidia, pero que se imagine qué sentiría ella si hubiese ganado. Dile: «¿Qué te gustaría que te dijera o que hiciera tu amigo si hubieses ganado tú?», «¿Cómo le puedes demostrar que te ha impresionado o que estás orgullosa de él?».

Abraza la incertidumbre

La empatía es un concepto que muy poca gente entiende y, por eso, no es de extrañar que nuestras conversaciones nos hagan equivocarnos. Quizá creemos que las emociones tendrían que ser bonitas y perfectas, como un pastel recién salido del horno, y luego, cuando no salen así, nos damos media vuelta y les cerramos la puerta. Sin embargo, para criar a niños y niñas empáticos tenemos que convertirlos en maestros de las emociones, como diría Marc Brackett, personitas que sepan reconocer una emoción cuando la ven y la oyen, y que las aceptan todas. El punto de partida somos los padres y las madres que los iniciamos en este mundo con nuestras conversaciones y les demostramos lo que es la autocompasión. Crear el espacio para que surjan más pensamientos y sentimientos puros nos permite explorar el misterio que representan nuestras criaturas. Como asegura Po Bronson, autor de *Educar hoy*: «Cuando nuestros hijos e hijas nos

plantean más dudas, es cuando las personas que los cuidamos podemos aprender algo nuevo».[49]

4

Conversaciones para la seguridad y la autonomía: animar a afrontar retos

> Las tormentas no me dan miedo
> porque estoy aprendiendo a manejar mi barca.
>
> LOUISA MAY ALCOTT[1]

—¿Y qué hacemos? —se quejaron una Sophie de siete años y sus dos amigas durante la barbacoa del 4 de julio en la terraza comunitaria—. Estáis tardando mucho en hacer la cena.

—Toma —le dije, y le di unos cuantos trozos de tiza.

—Pero no tenemos pizarra —replicó con una mirada inquisitiva.

Me quedé mirando el suelo de madera: me pareció que luego se limpiaría bien, todavía nos quedaba una hora para cenar y no quería tener a las niñas cerca de las brasas.

—Pintad en el suelo, ¿vale?

—¿Nos dejas pintar dónde queramos? —me preguntó, y se puso a chillar de la alegría con sus amigas.

—Pero limpiadlo después —la avisé.

—Vale.

Minutos después ya estaban pintando corazones y haciendo una rayuela para jugar; hasta Paul había cogido una tiza. A nuestros vecinos no les iba a hacer mucha gracia, pensé, mientras las miraba crear sus obras de arte. No tardaron en pintar todo el suelo... Y, dos horas después, saqué la manguera.

—Vamos a limpiar —dijo Sophie, que salió corriendo seguida de sus amigas—. Tenemos que limpiar todo el suelo, ¿verdad?

—Sí —le dije. Ya me había olvidado—. Pero ya es tarde, ya lo

hago yo.

—¡No! —me chillaron—. Tenemos que hacerlo nosotras.

Viéndome superada en número, les cedí la manguera. Pensé que lo estaban haciendo para quedarse hasta tarde y ver los fuegos artificiales y los aviones caza, aun así, se habían ofrecido a ayudar y yo no les iba a decir que no. Así pues, las dejé que limpiaran y frotaran bien el suelo hasta que empezó a atardecer y las amigas de Sophie se tuvieron que ir.

—¡Vamos a hacernos una foto! —dijo una de las amigas con una sonrisa de oreja a oreja—. ¡Hemos dejado el suelo como nuevo!

Las criaturas quieren y necesitan ayudar

A todas las edades, los niños y las niñas quieren y necesitan ayudar, incluso aunque les hayan quitado la costumbre. Son como el típico invitado educado que siempre pregunta: «¿Os ayudo con la cena?» o «¿Quieres que haga las camas?». A menudo, la respuesta automática que nos sale es decirles: «No, no hace falta», así que el invitado se queda por allí, recibiendo muy buen trato, pero sintiéndose inútil y deseando que le hubieras dicho: «Ay, pues sí, ¿te importa poner los platos en su sitio?».

Para los niños, ayudar es un instinto natural que fomenta su empatía y, además, les hace sentir parte de una comunidad. Esto se ve muy claramente en los primeros años, pero, incluso en la más rebelde de las adolescencias, los animarás si les pides que te ayuden a elegir la música para una fiesta, a hacer la compra o a arreglar el coche. Todo dependerá de lo que les interese, de su personalidad y de la etapa de desarrollo en la que se encuentren. Sentir que contribuyen y que pueden aportar valor refuerza su confianza y les da dignidad en un mundo donde «económicamente no tienen valor, pero son impagables emocionalmente» según las palabras de la socióloga Viviana Zelizer.[2]Cuando lo hacemos todo nosotros, aunque sea con la mejor intención, las criaturas pierden esta oportunidad y, con el tiempo, desarrollan «alergia» a las tareas domésticas. Es más, incluso nuestras conversaciones se resienten, ya que priorizamos sus necesidades en vez de sus capacidades y avances para alcanzar sus objetivos. Nos centramos más en mandar y gestionar que en animar y aprovechar su

iniciativa. Y lo peor es que, cuando se acumulan las tareas, sobre todo cuando sabemos que podrían hacerlas, nos enfadamos con ellas. Cuanto menos hacen nuestras hijas, más nos cuesta verlas como personas independientes o imaginarnos hasta dónde pueden llegar.

Como hemos visto en el capítulo anterior, queremos que nuestros hijos se preocupen por otras personas y sepan adaptarse para ayudarlas, que se pongan en su piel y que imaginen qué sienten y qué piensan. También queremos que se sientan seguros y fuertes, que sepan que son capaces de afrontar retos cada vez más difíciles. A medida que vayan creciendo, nos gustaría que pudieran tomar las riendas de su vida: que se marcasen metas que los motivasen y que fueran avanzando para conseguirlas. Queremos que se sientan orgullosos de sí mismos.

Pues, para ello, dejar que te ayuden con cosas aparentemente pequeñas es un muy buen comienzo. Cuando aún sea bebé, antes de que pueda quejarse cuando le pidas algo, empieza por cosas que llamen su atención. Es muy diferente que una niña se proponga «limpiar todo el suelo» a que le demos un mocho y le digamos: «Limpia eso». En el primer caso, la criatura tendrá que pensar qué es más eficiente, cuánto tiempo tiene e incluso cómo puede convencer a sus amigas para que la ayuden. En el segundo caso, la niña no tendrá que pensar mucho. Cuando tienen que buscar soluciones y ponerlas en práctica, los niños refuerzan su seguridad y autonomía con más solidez. No hace falta que participen en concursos superimportantes ni en torneos olímpicos, de hecho, para desarrollar la madurez, la conciencia de uno mismo y otras bases de la confianza, bastan pequeños gestos: dales tareas pequeñas que puedan hacer, que elijan ellos mismos y con las que luego puedan reflexionar.

Solemos pensar que la seguridad es sinónimo de bravuconería, de salir a comerse el mundo, cuando, en realidad, está muy ligada a la empatía. Cuando los niños y las niñas entienden los sentimientos y los pensamientos de las personas de su entorno, cuando pueden ayudarlas a conseguir lo que quieren y a cubrir sus necesidades, se sienten bien consigo mismos. Esta capacidad también los ayuda a recibir comentarios positivos de otras personas, las que ven su mejor versión y responden a ella. Este círculo sano y propulsor ayuda a reforzar su confianza, aunque aún sigan puliendo sus habilidades.

En este capítulo profundizaremos en esta combinación de

cualidades, seguridad y autonomía, y veremos cómo desarrollarlas mediante el diálogo, empezando por las actividades que hacen y las señales que les damos. Para fomentar su seguridad no tienes que ir dando brincos por ahí con pompones en la mano, más bien se trata de que vuestras conversaciones les sirvan de espejo para ayudarlos a verse con más claridad y sentir que tienen el control. Con el tiempo, a medida que vayan haciendo más cosas, irán acostumbrándose a superar obstáculos. Esto no significa que no tengan miedo, sino que pondrán toda la carne en el asador para afrontar los retos que surjan. Aprenderán a buscar soluciones más prácticas para ayudar y esa es la seguridad que perdura.

En este capítulo nos vamos a centrar en dos hábitos conversacionales básicos para consolidar esta confianza duradera en nuestras criaturas. El primero es ayudarlas a **entender bien** su situación, el nivel de sus habilidades y los retos a los que se enfrentan, teniendo en cuenta y aprovechando su ingenio, que irá creciendo con los años. Anímalas a que pongan a prueba sus capacidades y se desafíen a sí mismas. Y el segundo hábito es probar **qué funciona** para superar las dificultades. Prueba estrategias y ayúdalas a reflexionar sobre los resultados, celebra con ellas el camino que han elegido y el que todavía les queda por recorrer. Con estos hábitos, las dificultades les parecerán algo normal e incluso emocionante. Para asegurarnos de que ayudamos a nuestros hijos e hijas en este camino, lo primero es sentirnos cómodas ante los retos y entender bien qué queremos decir cuando hablamos de seguridad.

¿QUÉ ES LA SEGURIDAD?

¿Qué te viene a la cabeza cuando oyes la palabra «seguridad»? Yo sin duda pienso en Dale Carnegie y en otros grandes oradores. Quizá a ti te evoca una estrella del *skate* o de la escalada haciendo algún truco increíble. Esos son ejemplos de seguridad, pero esta cualidad abarca mucho más y no siempre es tan llamativa o impresionante.

Te animo a que entiendas la seguridad como una actitud de «Sí puedo». Es la creencia de que puedes alcanzar tus objetivos, aunque ese momento no haya llegado aún,[3]es sentir una certeza sobre tus capacidades: saber que puedes aspirar a grandes metas y que volverás

a levantarte si las cosas no salen como esperabas. No la confundas con lo que se conoce como autoeficacia, que es el conocimiento de tus capacidades en los diferentes campos. Puedes tener un alto nivel de autoeficacia en matemáticas, pero no en deportes, por ejemplo. Esto no pasa con la seguridad, que es un sentimiento que sirve para cualquier área de tu vida.

Es más, la seguridad influye en el bienestar y en los resultados de las criaturas. Diferentes investigaciones han hallado que los resultados están más relacionados con la idea que tenían los participantes de sus capacidades que con sus capacidades reales.[4],[5],[6]¿Y por qué? Esto tiene relación con el punto de inflexión después de un fracaso. ¿La niña lo volverá a intentar? Si no lo consigue, ¿volverá a probar suerte? Cuanta más práctica, más reforzaremos nuestras habilidades, por lo que cuantas más veces lo intente la niña, más probabilidades tendrá de llegar a donde quiere. A la larga, lo que estamos haciendo es ayudarlas a desarrollar determinación, el término que usa la psicóloga Angela Duckworth para describir la pasión y la perseverancia que demostramos para conseguir objetivos a largo plazo.[7],[8]Como descubrieron ella y la psicóloga Carol Dweck, el hecho de tener una mentalidad de crecimiento suele hacer que las criaturas muestren más determinación[9]y, cuando deben afrontar retos, se dicen: «Lo voy a conseguir».[10],[11]

La autonomía habla de nuestra capacidad para lanzarnos al mundo por nuestra cuenta y asumir riesgos apropiados. La idea no es ser «un lobo solitario», sino saber cuándo necesitamos pedir ayuda. Se demuestra autonomía cuando un niño sabe que tiene lo que necesita para alcanzar sus objetivos o sabe dónde recurrir si necesita ayuda.[12]La autonomía y la seguridad están estrechamente conectadas: cuando sientes que puedes, es menos probable que necesites que te empujen o te den la mano para dar el salto. Puedes pedir ayuda para subir una cuesta o enfrentarte a tus miedos, pero seguramente te lances a la piscina, aun con miedo. Esa seguridad es vital sobre todo en la infancia, ya que estamos desarrollando todas nuestras capacidades. Las criaturas pueden aprender de ese proceso de estar en constante desarrollo, de hecho, es lo que tienen que hacer, si no, se bloquean.

Ya sea aprendiendo a chutar la pelota, a hacer la rueda o a resolver una ecuación, la infancia puede servirnos de entrenamiento para la vida. Cuando los niños y las niñas ven que chutan la pelota más lejos o que llegan a un punto más alto escalando, ven sus avances y celebran el crecimiento de sus habilidades. Identificar sus puntos débiles les permite buscar soluciones para mejorar. Sin embargo, este proceso de aprendizaje continuo estresa o hace sentir inseguras a muchas criaturas, sobre todo si oyen hablar de las expectativas que deben cumplir: tienen la sensación de que nunca acaban o de que sus esfuerzos nunca son suficientes. Muchos niños con los que he trabajado me lo han expresado así y, con el tiempo, he visto el gran impacto que tienen las conversaciones en este proceso.

La forma en que tratamos las actividades del día a día también influye a la hora de fomentar más o menos la seguridad de nuestros hijos e hijas. En 2019, Ryan F. Lei, un psicólogo del Haverford College, y otros colegas publicaron un estudio en el que se veía que, desde los seis a los once años, los niños y niñas pierden seguridad en su capacidad para «ser científicos», pero no para «hacer ciencia». Como comentaron los autores, parecía que muchas criaturas creían que podían «hacer ciencia» todos los días, pero no consideraban probable que esa fuera su profesión. Esta diferencia nos indica lo importante que es el uso que hacemos del lenguaje. Cuando no nos centramos tanto en el futuro de nuestros hijos y sí en lo que pueden hacer en el día a día, tienen más posibilidades de participar y explorar más. Con el tiempo, a medida que van mejorando sus habilidades, es más probable que tengan más seguridad y confianza en sí mismos. Esto sucede sobre todo con temas como la ciencia, que pueden parecer difíciles o intimidar a nuestras hijas.[13]

Nuestra manera de hablar también tiene su peso cuando reflexionamos o gestionamos las dificultades o los fracasos a los que se enfrentan. A Josiah, un alumno de segundo de primaria con el que trabajaba en un colegio privado, se le daban genial los deportes, pero le costaba leer. Estas dificultades y su timidez hacían que a menudo se perdiera en la clase, pero que no dijera nada ni pidiese ayuda. Evitaba a toda costa leer en voz alta, ya que tenía miedo de que sus

compañeros y compañeras se rieran de él.

Antes de empezar a tratar a Josiah, conocí a su padre, que me dijo: «Siempre le digo que lo va a hacer genial, pero él me dice que lo duda». Resultaba que su padre llevaba meses animándolo, pero las habilidades de Josiah no mejoraban. El niño iba quedándose cada vez más rezagado con la lectura en clase y, al ver los libros tan simples que le daban sus profesoras, la confianza en sus capacidades no hizo más que menguar. Cuando valoré la capacidad lectora de Josiah, detecté muchos indicadores de dislexia, entre ellos, la dificultad para leer palabras largas y desconocidas, y muchos errores ortográficos.[14]Los profesores y yo decidimos cambiar el abordaje y usar un método más intenso para mejorar su capacidad lectora, así que empecé a trabajar con él varias veces por semana.

Durante todo este tiempo, tuve muchas conversaciones con él sobre cómo hablaba de sí mismo. Cuando nos conocimos, me dijo con todo su pesar que se le daba fatal leer: «Todos los demás leen de maravilla —me dijo—, y yo no». Le dije que no tenía que leer «de maravilla» ni nada por el estilo, y lo animé a que intentara pronunciar las palabras que no conocía y que, si no podía, le pidiera ayuda a una de las profesoras o a mí. Para reforzar su seguridad, decidimos usar un panel de seguimiento, para que viera los avances que iba haciendo, y un mantra, es decir, una frase que pudiese repetirse antes de leer. Josiah creó este mantra: «Lo voy a intentar y, si es demasiado difícil, puedo parar». Esta frase lo ayudaba a cambiar esa idea del éxito como un «todo o nada», y empezar a ver cómo iba haciendo avances.

Esta idea del avance progresivo me recordó una charla que tuve con el doctor Rory Devine, un psicólogo de la Universidad de Birmingham, en Inglaterra.[15]Devine estudia cómo los padres y las madres pueden apoyar la función ejecutiva de las criaturas, es decir, su habilidad de cambiar, de hacer más de una cosa a la vez y de planificar: un pilar fundamental para la seguridad. Según sus investigaciones, Devine ha descubierto que las conversaciones fluidas pueden ser realmente eficaces. Estas son conversaciones en las que hay que tener una actitud flexible: hay que ofrecer ayuda o apoyo, y, rápidamente, dar un paso atrás. El consejo de este psicólogo es: «Dalo todo cuando veas que tu hijo o tu hija tiene dificultades, y retírate cuando ya no te necesite. Sé flexible y dale un tiempo antes de intervenir». Quizá te sirve pensar que las conversaciones para

fomentar su seguridad son como una especie de marea, que sube cuando tu hija está estancada y se aleja cuando ya ha salido del bache. Siempre es preferible usar un tono comprensivo y cariñoso, para que tu hijo vea que no hay que tener miedo a los obstáculos.

Por ejemplo, imagina que tu hija de cuatro años está intentando hacer un sándwich de crema de cacahuete y mermelada: lleva todos los ingredientes a la mesa, se para y te dice que no sabe qué hacer. Al principio, puedes darle más indicaciones, por ejemplo, decirle cómo abrir los botes y que ponga el pan en un plato, pero, cuando veas que ya ha cogido el ritmo, déjala hacer. La idea es darles las instrucciones necesarias mínimas y, luego, dar un paso atrás. Cada vez que vayas a hablar con tu hijo, fomenta la idea de «sabes cómo hacerlo», incluso cuando no lo tenga muy claro, le puedes hacer preguntas como: «¿Recuerdas cómo lo hago yo?» o «Mmm... ¿y ahora qué crees que tenemos que hacer?». Así siente que es él quien dirige la orquesta. Al hablar desde una posición menos intrusiva, lo ayudas a sentirse más capaz y con más control de la situación.

Fomentar la perseverancia: cédeles la batuta

Como hemos visto con ese sencillo ejemplo, si queremos que no se bloqueen cuando no sepan qué hacer, podemos ayudarlos guiándolos para que tomen las riendas de la situación. Tener un «locus de control» interno significa que las criaturas creen que pueden cambiar las cosas, que avanzar depende, aunque sea parcialmente, de ellos, no de otra persona o de si tienen suerte. Por ejemplo, si están intentando pasar las barras del parque sin caerse y no lo consiguen, pueden parar un momento, pensar dónde están fallando y volver a intentarlo. Durante décadas, los estudios han demostrado que las criaturas con un locus de control interno más fuerte insisten más y consiguen más éxito personal.[16],[17],[18]Creen que el cambio depende de ellos y ellas, por lo que no se sienten impotentes. Las criaturas que se echan la culpa cuando pasa algo malo y achacan las cosas buenas a la suerte suelen estar más deprimidas y alcanzar menos metas que las que hacen lo contrario.[19]Además, este sentimiento de tristeza las acompaña años después. Con el tiempo, su discurso interno afecta a la imagen que tienen de sí mismas, lo que a su vez afecta su manera de actuar y al

trato que reciben de los demás. Los niños y las niñas que tienen un diálogo interno positivo esperan que los demás los traten bien, y la gente suele tratarlos mejor, que es el objetivo de cualquier padre o madre.

La buena noticia es que, hablando, puedes ayudar a tu hijo a reforzar su locus de control y hacerle entender que puede hacer mucho más de lo que cree. Este tipo de conversaciones los empodera a marcarse metas, decidir los pasos que darán para alcanzarlas y buscar nuevas estrategias cuando las anteriores no les han dado los resultados esperados. Y debemos priorizarlas sobre todo con niños y niñas que empiezan a sentir que están atados de pies y manos, y dicen cosas como: «No puedo hacer nada». Podemos darles una vuelta y proponer preguntas más optimistas como: «¿Cuál es el siguiente paso?». Darles más control les permite hacer más cosas y reflexionar de una manera constructiva sobre lo que no ha salido como esperaban.

Imagina que tu hijo adolescente no lo ha hecho tan bien como esperaba en su combate de lucha libre. ¿Por qué? Quizá su adversario era más fuerte o lo han cambiado a un grupo con chicos más mayores. En estos aspectos, no puede hacer mucho, pero ¿qué hay de su dieta y de sus horas de descanso? ¿Cómo le va el entrenamiento? ¿Y qué diálogo interno se ha disparado cuando ha empezado a perder? Observar y analizar estos detalles, sobre todo el diálogo interno, es el primer paso para cambiar las cosas. Si le muestras curiosidad y compasión, puedes ayudarlo a identificar los puntos donde puede mejorar y a encontrar la manera de hacerlo. Siempre que puedas, usa el lenguaje activo y céntrate en el futuro: pregúntale qué cree que puede hacer de otra manera. Si esto se convierte en un hábito, comenzará a buscar soluciones por su cuenta y reforzará la seguridad en sí mismo a la hora de tomar decisiones.

Conversaciones para la seguridad

La relación entre seguridad en uno mismo y control, y el gran impacto que tienen nuestras conversaciones en estos dos aspectos, no siempre había sido tan clara para mí. Un día, hace ya unos cuantos años, estaba sentada en un parque cerca de casa con Sophie. Quería descansar un poco, así que nos sentamos y nos quedamos mirando a

un grupo de niños que trepaban una estructura de escalada. Mientras el frío invernal me cortaba la piel, me fijé en que había dos grupos de la misma edad, tendrían entre cuatro y seis años, pero que se comportaban de maneras muy diferentes. El primer grupo, situado más arriba, estaba subiendo una escalera con agujeros para agarrarse. El segundo, mucho más abajo, casi en el suelo, se veía que estaba muy asustado, a pesar de que la caída era de menos de medio metro.

Como me picó la curiosidad por la gran diferencia entre ellos, agucé el oído. En el primer grupo, mientras subían, me di cuenta de algo bastante sorprendente: los padres, madres o personas a su cargo estaban relativamente callados, no había mucha interrupción, nada de aplausos o ánimos y nada de «¡Venga, vamos!». El grupo de adultos se había alejado mientras las criaturas jugaban.

—Muy bien —dijo alguien—. Has dado tres pasos más que antes, ¿cuántos más crees que puedes dar?

Otro dijo:

—Venga, ya lo tienes y, si te caes, ya sabes qué hacer.

En este grupo, los niños y las niñas hablaban entre ellos, pero sin hacer comparaciones del estilo: «yo he llegado más lejos que tú», sino que se hacían bromas recordándose hasta dónde habían llegado.

—Antes habías dicho que ibas a llegar a la mitad, ¿no? —le preguntó un niño a otro—. Pues ya has llegado más lejos.

—Pues mira —le dijo, juguetón, y dio otro paso.

Mientras trepaban juntos y alguno casi se caía, parecía que estaba viendo una obra un poco torpe de *ballet*.

—De momento no lo acabas de dominar —le dijo una mujer a una niña mientras se caía—, pero te falta poco, quizá más tarde o mañana lo consigues.

—Sí, puede ser —le contestó mientras asentía con la cabeza y volvía a intentarlo.

Esto no pasaba en el segundo grupo. A esos adultos se les oía chocar las manos y vitorear por todo el parque. También estaban más cerca de las criaturas y no callaban, solo había silencios cuando los niños miraban hacia abajo.

—No mires —le dijo una mujer a uno de los pequeños que estaba haciendo precisamente eso y luego había soltado una mano de las barras.

Segundos después, se cayó y se puso a llorar, tirado en el suelo.

Como la superficie del parque era blanda, yo supuse que no se había hecho mucho daño, pero la mujer lo abrazaba con fuerza y luego le dijo de forma brusca:

—Venga, basta ya de llorar. Ya está bien, ya no eres un bebé. ¿Qué te había dicho? Que no miraras abajo, ¿no?

—Ya... —admitió el niño entre lágrimas—, no tendría que haberlo hecho. Ha sido culpa mía.

Cuando nos fuimos, yo no pude quitarme las conversaciones de la cabeza. De lejos, los dos grupos podrían haber parecido similares, pero ¿había algo en la forma de hablar que había ayudado al primer grupo a superar sus propias capacidades? Aunque los adultos no habían hablado mucho, habían hecho comentarios a los niños sobre lo lejos que habían llegado. Habían usado la palabra «de momento», para decir que aún no dominaban el ejercicio, con lo que habían transmitido optimismo y esperanza. Como vimos en el segundo capítulo, es una palabra que la psicóloga de Stanford Carol Dweck recomienda usar, ya que implica que la criatura lo conseguirá.[20]En la charla que dio para TED en 2014, habla del «poder de creer que puedes mejorar».[21]Ese grupo de adultos les había dado a las criaturas la posibilidad de mejorar, al trasmitirles que cada una decidía hasta dónde llegar. El mensaje parecía ser: sigue así y lo conseguirás, ve haciendo lo que te pida el cuerpo, pero también arriésgate de vez en cuando. Ponte a prueba y mantente alerta, pero recuerda que no pasa nada si te caes.

¿Qué pasaba con el segundo grupo? El niño que se había caído tenía miedo y había asumido la culpa por mirar abajo. Me imagino que esa autocrítica lo hizo sentirse aún peor y dudo de que lo animara a probarlo de nuevo.

Después de ese día en el parque, empecé a pensar en cómo hasta las interacciones más sencillas pueden reforzar o minar la seguridad o la esperanza de una criatura, en el momento en el que ocurre y a la larga. No se trata de dar grandes discursos ni lecciones, ni siquiera de hacer actividades diseñadas para «fomentar la seguridad», como la tirolina o la escalada. Los pequeños momentos y las dificultades que surgen en nuestro día a día sirven más que de sobra si sabemos aprovecharlos.

Poco tiempo después, al ver este tipo de situaciones con otras muchas criaturas, me empecé a preguntar cómo sabemos si de verdad

los niños tienen seguridad en sí mismos y cómo podemos ayudar a fomentarla no solo con nuestros actos, sino también cuando hablamos con ellos y les dejamos que tomen las riendas. Como sugiere Dweck, conseguiremos reforzar o no su seguridad en función de lo que digamos o no. El tipo de atención que les demos mientras nos hablen también tiene muchísima importancia: si notamos o no sus miedos e inseguridades, aunque intenten esconderlos, y la libertad con la que hablemos de ellos.[22],[23]

Como discutimos en el segundo capítulo, tener una mentalidad de crecimiento es vital para que los niños avancen y se sientan motivados.[24]Recuerda que, con este tipo de mentalidad, las niñas se dan cuenta de que sus esfuerzos influyen en sus habilidades y que su inteligencia y sus habilidades pueden cambiar. En la otra cara de la moneda tenemos la mentalidad fija, en la que la criatura piensa que la inteligencia es algo que se tiene o no se tiene, y que por mucho que se esfuerce no podrá cambiar. Para fomentar una mentalidad de crecimiento, te voy a leer los consejos de Dweck y sus colegas para que sepas qué frases puedes empezar a usar más. Aplaude el esfuerzo de tus hijos, no a ellos como personas. ¿Qué quiero decir con esto? Pues que si a tu hija le ha ido bien el examen de matemáticas, intentes decirle: «Has tenido que estudiar mucho, ¿no?» en vez de: «Qué bien se te dan las matemáticas, ¿eh?». Ayúdala a ver que ha conseguido esos resultados gracias a su esfuerzo, que no ha sacado la nota solo porque es lista. Cuando nos centramos en el esfuerzo también los ayudamos a fomentar su seguridad, ya que verán que, cuando se aplican, consiguen afrontar sus retos. Hay estudios que demuestran que los niños con mentalidad de crecimiento suelen tener más perseverancia que los que tienen una mentalidad fija, que es menos probable que se rindan y digan: «Pues nada, se ve que no se me da bien».

Otro aspecto importante es que, cuando los felicites, sea por algo concreto: en vez de decirle: «Has sacado un 9,5, parece que lo entiendes bien», prueba con: «Lo has hecho muy bien en la pregunta de las fracciones». Ese pequeño cambio le permite ver claramente qué ha hecho bien, lo que mejora su conciencia de sí misma y la ayuda a ver los aspectos que puede mejorar. Para acabar, haz hincapié en las estrategias que han funcionado: «Has visto que tenías que darle la vuelta a la fracción para hacer la división». Eso la ayuda a ver qué

parte de su esfuerzo la ha ayudado a conseguir su meta y, la próxima vez, seguramente vuelva a utilizar el mismo método o alguno parecido.[25]

Todas estas sugerencias son estupendas, pero, aun así, enfocarnos en ver qué tenemos que decir deja de lado un aspecto fundamental: ¿qué pasa con el diálogo bidireccional? ¿Cuándo hablamos a los niños y niñas de cómo deben hablarse a sí mismos y a los demás? ¿Qué pasa con la seguridad que se refuerza no solo con nuestras palabras y con los halagos o no que les hagamos, sino con lo que ellos mismos dicen y hacen?

La seguridad es un baile en pareja

No pasó mucho tiempo hasta que pude profundizar en estas preguntas. Estaba a punto de acabar unas prácticas en una clínica hospitalaria bilingüe cuando conocí a Ruth, una niña de tres años con un retraso grave del habla y ceguera cortical, es decir, una pérdida de visión causada por daño cerebral;[26]en su caso, durante el parto, el riego sanguíneo no había llegado bien al cerebro. Además, la niña tenía dificultades físicas que le permitían gatear, pero no caminar.

Antes de tratar a Ruth, nunca había trabajado con ninguna criatura con ceguera cortical y me preguntaba cómo interactuaría la pequeña. Me la imaginaba sentada, quieta, queriendo conectar con los demás, pero sin poder. Antes de nuestra primera sesión, bajé algunos juguetes de la estantería para buscar alguno que le pudiese gustar. De repente, la puerta se abrió antes de tiempo y una mujer con un carrito entró anunciando con alegría:

—¡Ya estamos aquí!

Una vez dentro, la niña se desabrochó ella sola el cinturón, se bajó del carrito y se puso a gatear por todas partes. Entonces se acercó a la caja de plástico que tenía su madre, que estaba llena de juguetes, y empezó a sacar uno tras otro y, sonriendo, decía:

—¡Me gusta este! ¡No, este!

Mientras Ruth seguía investigando, la mujer se presentó: me dijo que se llamaba Jill, que era la madre de Ruth y enfermera pediátrica.

—¿Adónde vas ahora? —le preguntó mientras la niña se metía debajo de la mesa—. Recuerda: si no sabes cómo salir de un sitio,

rueda.

Dicho esto, Jill se volvió hacia mí:

—¿Te lo puedes creer? —me preguntó sin perder de vista a Ruth, que volvía a por la caja de juguetes y jugaba con las pelotas y la cinta adhesiva—. Casi cada día es capaz de hacer algo nuevo o decir una palabra nueva. No para, es muy curiosa. ¡No puedo seguirle el ritmo!

Observamos a Ruth mientras ella seguía jugando y yo empecé a hacer la valoración. Los cuarenta y cinco minutos pasaron volando. Jill miraba a la niña mientras ella iba explorando y de vez en cuando le hacía algún comentario sobre el objeto que elegía: «¡Anda! Te gusta ese, ¿eh?», pero por lo general la dejaba hacer en silencio.

Al final, me fascinó tanto la energía y el cuidado de Jill que le pregunté directamente cómo era criar a una niña con un trastorno así. Me dijo que, durante el primer año de vida de Ruth, había adoptado un abordaje totalmente opuesto: el diagnóstico fue un golpe durísimo para ella. Al principio, tenía miedo de que la vida de su hija fuese muy limitada, incluso que su trastorno la aislase, pero el tiempo y la experiencia le habían demostrado otra cosa muy diferente. Decidió comparar a Ruth con Ruth y ver su desarrollo como un arco único. Se centraba menos en lo que la pequeña podía o no podía hacer y más en la alegría, la diversión y la curiosidad que traía con ella a la gente de su alrededor. En vez de obsesionarse con los déficits de su hija, Jill ponía toda su atención en ayudarla para que pudiera aportar en su familia y en su comunidad.

—Y he aprendido a hacer lo mismo con David —me dijo, su hijo de ocho años que no tenía ninguna discapacidad—. Y la verdad es que le ha venido superbién, incluso mejor que a Ruth.

Por lo que me contó, David siempre había sido indeciso y hacía todo lo posible para evitar riesgos. Ella siempre intentaba animarlo, aunque muchas veces se pasaba, me confesó entre risas. Cuando hacía cualquier cosa, por pequeña que fuese, lo felicitaba con un «¡Genial!» o «¡Sabía que podías hacerlo!».

Para su frustración, David solía hacer justo lo contrario de lo que Jill esperaba cuando recibía esos comentarios: en vez de animarse y hacer más, le contestaba de malas maneras y le decía: «¡No, no es genial!». Si estaba leyendo, cerraba el libro y, luego, se quejaba diciendo: «Sabía que no lo iba a hacer bien». Sus comentarios, aunque los hiciera con todo el amor del mundo, estaban haciendo que su hijo

se cerrara cada vez más. Sin embargo, cuando cambió la estrategia y empezó a usar el mismo método que con Ruth, las cosas empezaron a cambiar. En vez de felicitarlo por todo, esperaba a ver algo que de verdad la sorprendiera. Empezó haciéndole preguntas sobre sus objetivos y debatiendo ideas sobre cómo conseguirlos, y, sabiendo esto, hablaba con él de vez en cuando para ver su progreso y le preguntaba qué pasos iba a dar después.

Pronto terminamos la sesión y, mientras Jill ataba a Ruth en el carrito, me dijo que estaba muy contenta de ver a su hija y a su hijo crecer y de que, incluso siendo tan pequeños, mostraran iniciativa y tomaran las riendas de su vida. Al oírla hablar, pensé en el influyente trabajo de los psicólogos Edward Deci y Richard Ryan sobre la motivación intrínseca. Cuando las criaturas actúan impulsadas por este tipo de motivación, trabajan para alcanzar sus metas porque quieren y no tanto porque alguien les haya puesto una zanahoria delante (la llamada motivación externa).[27]

En nuestra vida, nos encontramos constantemente con los dos tipos de motivación. Imagina que te marcas la meta de correr 5 km al día. Quizá es porque tu doctora te ha dicho que necesitas mejorar tu forma física o tendrás problemas de salud (motivación externa) o porque te encanta correr (motivación intrínseca). La intrínseca es la que nos da la clave para no tirar la toalla y seguir practicando, lo que le da sentido a lo que hacemos y nos hace disfrutarlo.

Reflexiona sobre las habilidades y los retos: ayuda a las criaturas a «que quieran querer»

Para tener motivación intrínseca, como argumentan Deci y Ryan, los niños y las niñas necesitan tres elementos: **autonomía**, la habilidad de tomar sus propias decisiones; **competencia**, la certeza de que pueden perfeccionar sus habilidades y desarrollar las que necesiten mejorar; y **conexión**, los vínculos afectuosos con los demás.[28]En el caso de Jill, estos tres elementos se combinaban a la perfección: había dado autonomía a Ruth porque la dejaba elegir. En vez de decirle qué tenía que hacer, le preguntaba adónde quería ir, le daba consejos con cariño (como cuando se metió debajo de la mesa), pero le transmitía una sensación de competencia porque le decía que ella ya sabía lo que

tenía que hacer. Y, además, demostró tener conexión con ella cuando se sentó a su lado para darle seguridad mientras la niña exploraba.

Me di cuenta de que este tipo de interacciones cumplían todos los principios de la conversación fértil. Las aportaciones de Jill eran **adaptativas**, ya que se amoldaban a los intereses que mostraba Ruth; el diálogo era **bidireccional**, no solo hablaba Jill, sino que había intercambios entre ellas; y la conversación estaba **centrada en la criatura**, ya que la atención se ponía allí donde la niña mostraba interés o en la cosa con la que interactuaba más.

Con estas ideas en mente, me lancé a buscar estudios sobre cómo elogiar a los niños y niñas, y lo que encontré me sorprendió. Lo normal es que, cuando alguien nos pregunta: «¿Qué puedo hacer para que mi hija tenga seguridad en sí misma?», le respondamos con: «Felicítala» o «Felicítala bien», pero esa solo es parte de la solución. De hecho, cuando los avasallamos con elogios, su seguridad suele verse mellada, sobre todo si tienen baja autoestima. Lo que sucede según los investigadores de la Universidad Estatal de Ohio es lo que llaman la «paradoja del elogio», los elogios excesivos o los comentarios exagerados como: «¡Madre mía, pero qué precioso te ha quedado!» suelen minar la autoestima de las criaturas cuando tienen problemas o no consiguen sus objetivos.[29]Lo mismo sucede con los «elogios centrados en la persona», es decir, cuando felicitamos a la niña por quién es, más que por lo que ha hecho, con comentarios como: «Eres increíble», en vez de: «Qué guay verte nadar hasta tan lejos». Con este tipo de elogios hacia la persona, parece que «las criaturas se atribuyen el fracaso a sí mismas»,[30]afirma Eddie Brummelman de la Universidad de Utrecht, un autor del estudio. Sí, cuando un niño alcanza su meta, se sentirá muy listo, pero ¿qué pasa cuando las cosas no salen como esperaba? ¿Acaso eso implica que es tonto?

Ya desde muy pequeñas, las criaturas saben detectar cuando los elogios no son sentidos, pues lo ven en nuestro lenguaje corporal y nuestro tono de voz exagerado. Elogiarlas demasiado es algo que hacemos con normalidad y yo misma me he pillado haciéndolo: «¡Madre mía, qué pasada!», le dije a Sophie cuando estaba aprendiendo a montar en bici y consiguió pedalear dos segundos antes de caerse. Aun así, esta manera de felicitar a los niños con tanta pasión suele ser contraproducente. En el estudio de Brummelman, las

personas adultas felicitaban excesivamente a criaturas con baja autoestima y lo que conseguían era reducir las posibilidades de que buscaran retos.[31]

Lo que quiere la mayoría de los niños es que les digan la verdad sobre sus habilidades y que se lo digan con amor, quieren que les digan las cosas buenas y las malas. Cuando los felicitamos por todo, les transmitimos la idea de que no creemos que estén preparados para los momentos difíciles y esto hace que vean el fracaso como algo horrible en vez de entenderlo como una parte más que pueden afrontar. Cuando se las felicita por cualquier cosa, las criaturas empezarán a hacer todo lo posible para evitar el fracaso, por lo que no buscarán retos que las enriquezcan. Es más, cuando intentamos no hablar y esconder sus fracasos, no dejamos que los observen para que reflexionen sobre lo que ha pasado. Esto, a su vez, no les permite aprender de sus errores ni ver los aprendizajes que les podrían aportar.

La verdad es que los fracasos son una increíble fuente de información si las niñas son capaces de verlos con la objetividad suficiente. Dominar el arte de aprender de los errores, ya sea en el ámbito académico, en el social o en otro, nos hace desarrollar más habilidades que cualquier curso o formación que podamos hacer. Como sostiene Jessica Lahey en *El regalo del fracaso*, la «caja de herramientas, las habilidades que van acumulando los estudiantes gracias a sus fracasos, a los cambios a los que se tienen que adaptar y el crecimiento que experimentan, es mucho más importante que cualquier fórmula matemática o norma gramatical».[32]Aun así, como sé por mi experiencia, ayudar a los niños y niñas a dominar este arte no es fácil, sino que es un camino lleno de lágrimas y frustraciones. Un aspecto vital que hay que entender es que las criaturas tienen que estar dispuestas a aprender, que nosotras queramos que aprendan de sus errores no significa que lo vayan a hacer.

Vale, entonces ¿cómo hablamos con nuestros hijos para ayudarlos? En un mundo perfecto, nuestras conversaciones los ayudarán a ver mejor sus avances, a identificar los obstáculos y a aprovechar el fracaso para crecer. Lo primero es centrar la mirada en el proceso: explora los grises de la experiencia, en el éxito y el fracaso no todo es o blanco o negro. Hay que cambiar las etiquetas de «bien» y «mal» por «cómo», «dónde» y «por qué». ¿Cómo fue afrontar el reto?

¿Te lo pasaste bien o te aburriste? ¿Dónde te encallaste? ¿Qué estrategias pusiste en práctica? ¿Cómo te puedes marcar una nueva meta que te suponga un reto mayor? Fomenta que use un lenguaje objetivo y específico cuando hable de lo que ha conseguido, repítele la ilusión que sentimos al probar cosas nuevas y, siempre que se pueda, enséñale a reírse de los intentos ambiciosos pero fallidos. Como le oí decir una vez a una niña en el parque mientras intentaba hacer el pino: «Madre mía, me he caído, pero vaya voltereta más chula, ¿eh?». El ejemplo que te muestro a continuación también te puede ayudar:

Las señales que mandamos

Centrar la atención en el proceso ayuda a los niños y niñas a no aferrarse demasiado al fracaso ni al éxito. Para fomentar sus ganas de afrontar retos, es igual de importante fijarnos en cómo hablamos de nuestros éxitos que de nuestros fracasos. A veces, ni siquiera nos damos cuenta de cómo nos limitamos a nosotros mismos o menospreciamos nuestras habilidades. Recuerdo los días siguientes a que naciera Paul, en mitad de una tormenta de nieve, cuando tuve que quedarme más tiempo en el hospital debido a unas complicaciones médicas inesperadas, por lo que tuvimos que contratar a una canguro temporal, Janine. Otros inviernos, Sophie me había pedido que la llevara a patinar, pero a mí nunca se me había dado bien y le dije que sería mejor que fuese con su padre, que ya iríamos juntas en otra ocasión, intentando que no sonara a excusa. Sin embargo, ese día nunca llegó y, más tarde, Sophie me dijo que le daba miedo patinar y me pareció que yo había contribuido a ese sentimiento.

Aun así, una tarde, Sophie entró de repente en mi habitación del

hospital, seguida de Janine, y me dijo con una sonrisa:

—¡Hemos ido a patinar y hemos estado horas! ¡Ha sido superfácil! ¡Hasta he usado la ballena azul!

Después me enteré de que en la pista de hielo había ballenas de plástico para que los niños se agarraran mientras practicaban. Sophie había estado patinando un rato con una, pero luego siguió a Janine, que patinaba sin miedo y transmitía la sensación de que patinar era divertido.

¿Por qué el miedo de Sophie había desaparecido de repente? Cuando lo pensé bien, me di cuenta de que, riéndome de mí misma, había dicho en numerosas ocasiones que yo nunca podría aprender a patinar. Le había dicho que yo era del sur, donde nevaba muy poco, que no tenía ningún problema con nadar en el mar, pero que ni la nieve ni el hielo me despertaban interés. En esas conversaciones transmití una idea de quién era yo como persona, le metí en la cabeza que mis habilidades no cambiarían nunca y es lo que pasa con muchas otras conversaciones. Los mensajes de fondo que damos sobre lo que nosotros, padres y madres, somos capaces de hacer y de lo mucho o no que podemos aprender pueden afectar a nuestras criaturas de manera inconsciente.

Crea espacio para que su seguridad crezca

Con esta idea en mente, empezaron a surgirme nuevas preguntas: ¿Cómo podemos demostrar en nuestras conversaciones que no tenemos ningún problema en probar cosas nuevas? ¿Cómo tenemos que hablar de nuestras habilidades y de lo que nos creemos capaces de hacer para que nuestras criaturas aprendan a hacer lo mismo? Para profundizar más en el tema, me puse en contacto con Lenore Skenazy, fundadora del movimiento por la crianza en libertad, que tituló su bestseller, *Free-Range Parenting* [Crianza de granja]. A mí me interesaba mucho el movimiento, pero me interesaba aún más su última iniciativa, el proyecto Let Grow [Dejar crecer], creado justamente para fomentar la seguridad y la independencia en las conversaciones del día a día.[33]

Por teléfono, Skenazy hablaba a toda velocidad y con muchísimo entusiasmo.[34]Las conversaciones sobre seguridad, afirmaba, empiezan

con nosotras. Su propio trabajo en el proyecto Let Grow empezó cuando se dio cuenta de un par de casos extremos de criaturas que hacían mucho menos de lo que eran capaces, muchas de ellas de familias adineradas. Niños y niñas de doce años a los que no dejaban usar cuchillos afilados, adolescentes que no podían ir a la tienda de la esquina... Skenazy fundó Let Grow como respuesta, con la esperanza de fomentar conversaciones que soltaran esas riendas y permitieran que las criaturas vieran que eran capaces de mucho más.

La idea del proyecto parecía tan sencilla que me preguntaba si no tendría alguna pega. Lo que se hace es pedir a los niños que elijan una actividad o tarea que crean que sus padres o madres les prohibirían; luego, lo hablan con ellos, estos les dan permiso, hacen la actividad y, por último, hablan de cómo ha ido. La actividad puede ser cualquier cosa: ir a la casa de la vecina sola, pedir una *pizza*, hacer una audición para un espectáculo de baile... También pueden hacer algo por otras personas. Como me contó Gary Karlson cuando aún era profesor en el Riverhead Central School District de Wading River, en Nueva York, un día, un alumno de tercero de primaria de su clase le enseñó a su madre algunas palabras en inglés.[35],[36]La clave está en que son ellos y ellas quienes deciden qué hacer y luego reflexionan sobre lo aprendido. «Lo mejor —me dijo Skenazy—, fue ver cómo, gracias al proyecto, cambiaban las conversaciones entre los padres y las criaturas.»

Cuando el punto de partida de las conversaciones eran las capacidades de las criaturas, el resultado era mucho más positivo. Cuando les daban permiso, los niños y las niñas se esforzaban por salir de su zona de confort y, a menudo, alcanzaban sus metas. Así reforzaban la seguridad en sí mismos y cambiaban la dinámica, lo que resulta igual de importante: los retos se convierten en algo bueno, motivador. A partir de ahí, se podía empezar un diálogo para ver qué podían conseguir y cómo.

Es normal caer en un tira y afloja con las niñas cuando ellas nos piden más independencia y nosotros nos centramos en los riesgos, y quizá empezamos la conversación enumerando todos los peligros o haciendo una lista de normas. Sin embargo, la seguridad en una misma no aparece de la nada. Las niñas tienen que enfrentarse a dificultades y, cuando encontramos retos a su medida, las ayudamos a superar obstáculos, a ampliar sus límites y a reflexionar sobre sus

capacidades. Si el reto le parece demasiado difícil o arriesgado, buscad otros parecidos que se sientan con ganas de probar. Quizá no se atreve a ir sola en tren, pero sí con un amigo o una amiga.

Cuando le demuestras con tu actitud que quieres escuchar sus iniciativas, aunque su plan no funcione, le estás transmitiendo que quieres que afronte retos. Tú eres una figura guía, siempre dispuesta a ayudar, y la actividad que decida es importante, pero lo vital es cómo la gestionas. ¿Cómo respondes cuando tu hija quiere probar algo nuevo? ¿Tu tono de voz y tu lenguaje corporal le demuestran que estás abierto cuando te dice que quiere hacer algo nuevo que será un reto y la pondrá a prueba?

La triple E para la seguridad: marcar metas y reflexionar sobre ellas

Para reforzar su seguridad, ayuda a tus hijos e hijas a decidir qué metas marcarse y luego a reflexionar sobre ellas con la técnica de la tripe E:

1. **Expandir.** Indaga un poco más en por qué ha elegido ese objetivo. Pregúntale por qué quiere hacerlo, qué necesidad quiere satisfacer o cómo lo ayuda a trabajar y mejorar sus habilidades.
2. **Explorar.** Descubre qué entiende por éxito. ¿Cómo quiere valorar el progreso? Quizá tu hija quiere correr mejor. ¿Quiere correr a casa de su amiga o participar en una carrera? O puede que quiera mejorar para ponerse a la altura de sus amigas. Siempre que sea posible, ayúdala a marcarse metas objetivas y concretas, para poder valorar y medir si lo consigue o no. Haced lluvias de ideas para ver cómo alcanzarlas, siempre con una mentalidad abierta y flexible, y hablad de los posibles obstáculos para poder anticipar soluciones. ¿Qué pasa si se le corta la respiración o si empieza a correr y se da cuenta de que se ha cansado demasiado rápido? Anímala a que observe tanto las emociones como los hechos: ¿Cómo se sentiría si alcanzara su meta? ¿Qué puede hacer para no bloquearse si surgen

problemas? Personaliza el éxito para que lo sienta suyo: ¿Cómo quiere celebrarlo cuando lo consiga? Y fíjate en la diferencia que hacemos si usamos las palabras «*cuando*» o «*si*»: una nos indica que es cuestión de tiempo y la otra nos dice que quizá pase, pero quizá no.

3. **Evaluar.** ¿Qué pasa si tu hijo se marca un objetivo y luego quiere cambiarlo? Pues nada, de hecho, nos puede indicar que tiene una mejor conciencia de sí mismo si se da cuenta de que ese objetivo ya no encaja con él y no quiere perder el tiempo. Anímalo a que lo intente durante un tiempo, pero déjale claro que, si lo quiere cambiar, no significa que haya fracasado. Quizá el objetivo tiene que ser otro porque sus intereses han cambiado: imagínate que ahora le gusta ir en bici o hacer kárate en vez de correr. También puede ser que, al principio, sus expectativas fueran demasiado altas y ahora quiera bajar un poco el nivel: quizá ahora se proponga correr 5 km en vez de 15. Ayúdalo a cambiar y a adaptar sus metas y haced un plan juntos. Es importante que lo ayudes a ver si está cambiando el objetivo porque es algo nuevo o difícil, o si suele cambiarlo muy a menudo; si es así, quizá vale la pena que siga intentándolo un poco más.

   Cuando empiece a hacer avances hacia su meta, ayuda a tu criatura a reflexionar sobre ello, compara sus expectativas con los resultados reales. ¿Qué le ha sorprendido para bien? ¿Qué obstáculos aparecieron que no se esperaba? ¿Qué puede aprender de la experiencia para la próxima vez? Volvamos al ejemplo de la criatura que quiere correr. Si empieza demasiado rápido y se cansa, la próxima vez aprenderá a salir más despacio y a seguir un ritmo más tranquilo. Recuérdale que encontrar un objetivo que se adapte a nosotros es un proceso para todo el mundo y que el hecho de estar hablando contigo implica que ya ha empezado su camino.

Más allá del caos

¿Y qué pasa cuando tu hija quiere hacer algo que sabes que va a ser

un lío o contraproducente? Sobre todo cuando son más pequeñas, puede ser muy frustrante, y horrible, tener que ordenar y limpiar después. Aun así, detrás de ese inmenso caos suelen estar las ganas de explorar. Pensarlo así quizá te ayuda a ver sus experimentos con una perspectiva más positiva, el primer paso para colaborar juntos. Piensa en los terribles dos años (o los «tenibles dos años» como decía Paul cuando alguien le preguntaba cuántos años tenía), que en Dinamarca, los padres y las madres lo llaman la edad de los límites.[37]Cuando hacen travesuras, los bebés están experimentando: ¿cuántos platos puedo apilar antes de que se caigan todos? ¿Cuánto kétchup puedo sacar? La mayoría de las veces, lo hacen simplemente por curiosidad, pero nosotras interpretamos que nos están desafiando. Si a eso le añadimos las rabietas interminables, ahí tienes la receta perfecta para un delicioso estrés.

Aun así, por muy exasperante que sea, te animo a que veas sus ganas de jugar con los límites como algo natural. Pregúntate: ¿qué interés hay detrás de este comportamiento? ¿Qué pregunta está intentando responder? Seguirás frustrándote, pero al menos te ayudará a no tomártelo como algo personal porque, normalmente, no lo es. El niño ve una pared y la ve como una hoja en blanco, una superficie perfecta para pintar, o algo por dentro lo carcome preguntándole: «¿Qué pasaría si...?».

Piensa en el típico ejemplo de la niña que desenrolla todo un rollo de papel higiénico. Sí... para tirarse de los pelos, pero también podemos recordar que está en una etapa en la que se pregunta: ¿Cuánto papel hay en el rollo? ¿Cuánto tengo que estirar para llegar al final? ¿Qué hay al final? Con esto no quiero decir que dejes que lo haga, pero quizá puedes tener una conversación que no empiece con un: «Oye, estate quieta». Es normal enfadarse y, a veces, explotar, pero es probable que a la criatura le guste tu reacción y se lo tome como un juego, el famoso «vamos a volver loca a mamá», como bromeó una vez una amiga mía. Y esto acaba convirtiéndose en un pulso demasiado recurrente y caro, en el que se desperdicia mucho papel higiénico.

En cambio, otra opción sería poner límites, decirle que no de una manera que siguiera fomentando su seguridad y su toma de perspectiva. Respira hondo y luego abre la conversación con naturalidad:

—Anda, ¡vaya lío! ¿Cuánto tiempo crees que vamos a tardar en

arreglarlo todo?

Aprovecha para expandir su pensamiento y dile:

—Parece algodón de azúcar. ¿Tú qué crees que parece?

Y para rematar la jugada, ayúdale a ver que sus acciones afectan a los demás:

—¿A ti te gustaría usar papel higiénico sucio? Ahora que está desenrollado los demás no lo pueden usar...

Después, puedes plantearte: ¿A qué impulso respondía? A lo mejor lo que le gustaba era tirar del papel o quizá quería saber qué había al final. Explora y anímala a que haga algo parecido, pero menos caótico, por ejemplo, sacar bufandas de un cajón, y pídele que recoja como parte del juego. Por último, evalúa si ha conseguido satisfacer el impulso o si tienes otra idea para que pruebe la próxima vez.

Estas charlas fomentan su independencia y, a la vez, le enseñan que hay que seguir unas normas, que tenemos que pensar en los demás y que no puede jugar con cualquier cosa. Es un trabajo en equipo y, si contienes tu frustración al contestar, le sirves de ejemplo para autorregularse. Cuando le haces pensar sobre sus impulsos, puedes guiar a tu hijo o hija para que tome decisiones que os vayan mejor a todos. Además, aunque también ve que el caos no es para siempre, le enseñas que tiene que asumir responsabilidades y limpiar después.

La triple E para los fracasos

Aprender a cambiar nuestra postura después de que alguien nos dé su opinión no solo es bueno para las criaturas más pequeñas, los niños y las niñas más mayores también necesitan desarrollar esta habilidad, sobre todo cuando no consiguen lo que quieren o no del todo. En realidad, el fracaso depende de los ojos de quien mire. Les afectará más o menos en función, en parte, de su biología, pero también de las conversaciones que tengan. La resiliencia, es decir, la capacidad para superar las adversidades, se desarrolla en gran parte cuando las criaturas construyen al menos un vínculo seguro y amoroso con una persona adulta.[38]Piensa que desempeñas el rol de un sistema de apoyo personalizado. En el mejor de los casos, eres capaz de saber qué

respuesta le vendrá mejor en cada momento: sabes si necesita un empujón, una pausa para pensar o expresar algunas emociones que la están removiendo mucho. Cuando las criaturas tienen el apoyo para hacer lo que necesitan, se suelen sentir mejor y desarrollar habilidades fundamentales como la organización y la planificación para el futuro.

Jake, el hijo de diez años de un amigo, me habló del entrenamiento que hacía con su amigo Nico para una carrera estatal campo a través. Durante toda la temporada, los dos amigos habían corrido al mismo ritmo y habían hablado de que llegarían a la meta juntos. Sin embargo, el día de la carrera, a Jake le dio una rampa, tuvo que bajar el ritmo y vio cómo Nico aceleraba y ganaba. El niño no solo se sintió decepcionado y perdió seguridad en sí mismo, sino que también sintió que Nico lo había traicionado por no haber bajado el ritmo con él.

Como se ve en este caso, la seguridad y el reto que se habían marcado los amigos estaban conectados, por lo que, al no conseguirlo, Jake se sintió lejos de Nico y del equipo. De hecho, después de eso, Jake le dijo a su madre que ya no quería volver a correr ni a ser amigo de Nico. Necesitaba hablar con alguien para entender que los fracasos no son para siempre ni nos definen, y también necesitaba reforzar la seguridad en sí mismo.

Su madre al final usó la técnica de la Triple E para ayudarlo a superar su decepción de una manera que no lo hiciera sentir más aislado. Al principio, como sabía que la derrota era un tema difícil, dejó pasar un tiempo para que su hijo pudiera procesarla y, cuando ya estaba más tranquilo, se sentó con él a reflexionar sobre lo que había pasado:

1. **Expandió** su forma de pensar y le preguntó: «¿Qué te ha dolido más? ¿Qué es lo que te parece más duro de todo?».
2. Para **explorar**, le preguntó: «¿Qué crees que pensó Nico en ese momento? ¿Crees que quería hacerte daño o que se dejó llevar por la energía del momento?». Jake se dio cuenta de que su amigo seguramente no sabía que le había dado una rampa y que su intención no era ser cruel. Aunque todavía estaba dolido, lo que había pasado no implicaba que tuviesen que dejar de ser amigos. También se planteó por qué se puso tan nervioso en el

momento y se dio cuenta de que nunca le había dado una tan fuerte y no sabía qué hacer. La próxima vez, iría más lento, respiraría profundamente durante unos minutos y también moderaría el ritmo.

Con una mirada amable, piensa en la idea «una cosa no quita la otra»: aprender de los fracasos puede ser difícil y superútil. Sobre todo a corto plazo, los fracasos pueden parecer enormes en la mente de las criaturas. Los niños y las niñas tienden a identificarse con sus fracasos, y cambian la mentalidad de «no ha salido bien» por «no lo he hecho bien» sin ni siquiera darse cuenta. Si tú hablas con ellos, les puedes ayudar a ver estos fracasos como algo natural, a que los entiendan como oportunidades para aprender y, a la vez, validar sus emociones si están tristes. No tienes por qué hacer oídos sordos a su decepción o a su rabia; aprovecha para explorar estas emociones desde un lugar seguro para que vean que no son algo de lo que avergonzarse. Demuéstrales que estás ahí para escucharlo todo, también las partes más difíciles, y para apoyarlos.

3. **Evaluar.** Ahora que tiene un plan, anima a tu hijo a que vuelva a intentarlo y, después, volved a hablar de ello. Hazle preguntas como: «¿Qué tal ha ido el plan?», «¿qué resultados esperabas y cuáles te han sorprendido?». Esto le hará seguir trabajando en este ciclo de reflexión y acción, y le demostrará que las cosas no se consiguen siempre a la primera. La resiliencia no se consigue con una sola experiencia, sino que se va construyendo y reforzando con el tiempo.

Aprovecha el diálogo interno: enseña a tus criaturas a ser su mejor apoyo

Lo que les decimos nosotras tiene un gran peso, pero, al final, su seguridad depende de cómo se hablen a sí mismos. ¿Qué experiencias clasifican como fracasos? Cuando algo no sale como esperaban, ¿se castigan mucho? ¿Les resulta fácil perdonarse y volver a intentarlo? Está genial que tengan grandes expectativas, pero no si son tan grandes o rígidas que los abruman.

Un diálogo interno negativo no solo les hace sentir mal en el momento, sino que, a menudo, acaba convirtiéndose en su realidad. Una investigación que empezó en la década de 1960 descubrió que, cuando las criaturas tienen demasiadas experiencias donde las cosas están fuera de su control, pueden desarrollar lo que se conoce como indefensión aprendida. Estos niños y niñas sienten que nada de lo que hagan los ayudará a conseguir lo que quieren, así que ¿para qué intentarlo?[39]

Las criaturas que han sufrido un trauma o que son propensas biológicamente a la depresión tienen más probabilidades de desarrollar esta condición. Sin embargo, cualquier niño o niña puede desarrollarla, aunque sea en un nivel más leve y no tan extremo. «Es demasiado difícil para mí», he oído decir a niños mientras miraban un problema de matemáticas que ni siquiera habían leído o: «Nunca llegaré al final sin caerme», han dicho algunas niñas en las barras altas del parque.[40]

En cambio, cuando se animan con el diálogo interno, tienen muchas más probabilidades de seguir intentándolo hasta que al final lo consiguen. Personalmente he confiado mucho en el impacto del diálogo interno en mi trabajo clínico, sobre todo para ayudar a fomentar la conciencia de una misma.

Vivien, una alumna de secundaria con la que trabajaba, tenía dificultades para entender el lenguaje y expresarse. Le habían diagnosticado trastorno del procesamiento auditivo, es decir, que su sentido del oído estaba perfecto, pero tenía dificultades a la hora de procesar los sonidos que oía, sobre todo le costaba cuando más de dos personas hablaban a la vez. A ella todo le sonaba como un ruido incomprensible.[41]Llevaba años «preocupándose por todo» me dijo su madre, pero sus dificultades con el lenguaje habían hecho que aún dudara más de sí misma. Cuando sus entrenadores la felicitaban por lo bien que lo había hecho en el partido, ella pensaba que lo había hecho fatal.

Cuando empecé a tratarla, le pedí que expandiera sus argumentos. ¿Por qué creía que no se le daban bien los deportes? A lo que me respondió que se movía con torpeza en el campo y a menudo la indecisión la paralizaba. «Siempre pregunto si lo estoy haciendo bien —me dijo con el ceño fruncido—. Mis entrenadores me dicen que lo pruebe y ya está, pero no puedo. A veces, aunque solo cometa un

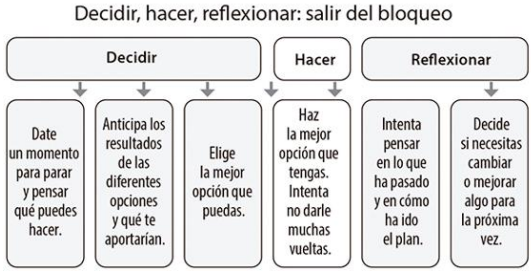
error, ya me prometo no volver a intentarlo en todo el día.»

Después pasamos a explorar y le cuestioné que no pudiera. ¿Por qué no podía tomar decisiones rápidas? ¿Le faltaba información, experiencia o pensaba que iba a fallar? ¿O quizá el problema era que le daba miedo tomar una decisión y equivocarse?

A veces, me explicó, su sensación de impotencia estaba más relacionada con su baja autoestima, no era que su entrenadora le hubiese hecho una crítica negativa, de hecho ella era su crítica más dura. Su diálogo interno era lo que la destrozaba, se decía: «Soy malísima, no voy a marcar». Como diversos estudios han demostrado, el diálogo interno negativo desempeña un papel en los estados continuos de ansiedad y depresión, mientras que el positivo se relaciona con las mejoras de autoestima.[42],[43],[44]

Con los resultados de estas investigaciones en mente, trabajé para ayudar a Vivien a contrarrestar sus frases negativas con otras positivas o neutrales. Le pedí que me diera ideas, yo le di algunas mías y las escribimos en la pizarra para formar una gran red; después le pedí que me explicara un poco la lista, que quitara algunas y eligiera la que pensaba que la iba a ayudar más. No suele funcionar si pasamos al otro extremo y somos superpositivos, sino que es mejor encontrar un punto medio, que sea realista y optimista. Después de hablar y debatir, eligió la frase «Aún tengo que mejorar, pero lo conseguiré». Este mantra le permitía reconocer que tenía dificultades en un momento concreto sin agobiarse demasiado. Ese cambio de perspectiva la ayudaba a avanzar con más calma y no la bloqueaba.

En otras ocasiones, el problema era que no entendía las instrucciones del entrenador y, sin saber muy bien qué hacer, dejaba que el equipo siguiera adelante sin ella. Eso hacía que lo hiciera peor y minaba aún más su autoestima, así que, para esos momentos, practicábamos cómo pedir al entrenador que le explicase mejor lo que había dicho. Me dijo que le iba mucho mejor cuando veía las estrategias en acción, así que preparamos preguntas como: «¿Puedo ver cómo sería?» o «¿Me lo podrías enseñar?». También creamos un mantra para momentos de bloqueo: «Decidir, hacer y reflexionar». Sería algo así:



En el entrenamiento, se paraba un momento y valoraba sus opciones con frases como «¡venga, a por ello!» o «déjalo pasar», elegía una y la hacía. Después, al acabar, reflexionaba con su autocrítica y los comentarios del entrenador para decidir si su plan había funcionado o no. Hubiese salido bien o mal, este método le daba información, que era lo que necesitaba; no buscaba la perfección, sino sentir que tenía control sobre la situación.[45]

Unas semanas después, Vivien me dijo que había empezado a actuar con más decisión y a sentirse más segura. Obviamente, los obstáculos no habían desaparecido, pero había empezado a saber cómo gestionarlos mejor. Lo más importante es que había reforzado su independencia y la confianza en sí misma, elementos básicos para poder desarrollar la seguridad en sí misma a largo plazo.

Principios para las conversaciones sobre la seguridad

Para criar a niños y niñas que sepan afrontar retos, prioriza los siguientes puntos:

- **Ayuda a las criaturas a llevar un control de su progreso y celebra sus diferentes cualidades de una manera holística.** Quizá tu hija aún no es una gran trombonista, quizá nunca llegue a serlo, pero eso no significa que no se lo pase bien tocando y que no pueda ir mejorando. Es más, que el resultado no sea bueno no la define. Incluso si es la que peor toca el trombón de la clase, tiene otras cualidades estupendas. Anímala a que aprecie sus otros talentos cuando se

desanime, repítele que no podemos hacerlo todo bien y que no hace falta. Ayúdala a ordenar sus prioridades y dónde quiere invertir su tiempo: si en realidad no le gusta tocar el trombón y solo lo hace por obligación, quizá lo mejor es tocar lo mínimo necesario para aprobar la asignatura y ya está.

- **Sé un ejemplo a la hora de mostrar progresos y avances en tu vida.** Reflexiona sobre tus pasos para alcanzar tus metas, incluso si te está costando. Habla de ello con calma, sin estrés. Pueden ser metas en cualquier aspecto de tu vida: quizá estás mejorando tu conducción o aprendiendo más de contabilidad. ¿Dónde ves mejoras y qué aspectos te gustaría seguir puliendo? ¿Te falta mucho o poco para alcanzar tus objetivos?
- **Identifica los puntos de mejora de tu hijo y déjalo que vaya haciendo cada vez más.**[1] Si no lo ves muy convencido, pregúntale: ¿Qué paso crees que vendría ahora? Imagina que ha hecho una receta superrápido. ¿Qué tal si prueba con una más difícil o si intenta añadirle algún ingrediente nuevo? Dile que no pasa nada si se equivoca y que estás muy orgulloso de sus ganas de probar y experimentar.

De manera más general, para construir una base sólida de seguridad e independencia, prueba a crear estos hábitos conversacionales:

Hábito conversacional n.° 1: Define bien la situación

Para fomentar su conciencia sobre sí misma y ayudarla a sentir que tiene el control define bien la situación: ¿Qué comentario o

situación estamos tratando? ¿Te lo puede dejar claro?

Pongamos un ejemplo de cuando Paul tenía tres años.

—¿Dónde vamos? —me preguntó mientras íbamos de camino hacia la casa de una amiga de Sophie a recogerla.

Se lo dije, pero me lo volvió a preguntar a los cinco segundos, y otra y otra vez. Después de la sexta vez, le solté:

—A recoger a Sophie, ¿vale?

Como seguía preguntando, decidí devolverle la pregunta:

—Dímelo tú, ¿adónde vamos?

—A recoger a Sophie, pero ¿dónde?

—A casa de su amiga Alex —le contesté.

Eso nos llevó a hablar de quién era Alex y las ganas que tenía Sophie de ir a pasar la tarde con ella, y así, por fin, dejó de hacer la pregunta. De hecho, me di cuenta de que mi primera respuesta no solucionaba su duda, ya que lo que quería saber era con qué amiga estaba su hermana.

Expresar la pregunta que quería hacer con sus palabras le ayudó a integrarla. Coger las riendas de la conversación le permitió concretar mejor su pregunta y así la pude responder como tocaba, eso rompió el bucle infinito y, además, entendí qué le estaba inquietando. Con niños y niñas más mayores, el método es un poco diferente, pero el objetivo es el mismo. Te recomiendo que pruebes estos tres pasos: **aclara**, **habladlo** y **planifica**:

1. **Aclara.** Responde: «¿Qué información me han dado mis sentidos?».

    - Ayuda a tu hija a que vuelva a explicarte la situación o el comentario con la mayor objetividad posible. Observa qué pasa si le quita las palabras más intensas y que contienen mucha emoción. ¿La entrenadora le ha dicho que «nunca» va a ser buena jugando al fútbol o que tendría que seguir practicando para mejorar sus lanzamientos?

- **Habladlo.** Enséñale a analizar los comentarios de otras personas o situaciones en contexto.

    - Después de que alguien le diga algo, habladlo:

- ¿Cómo le hace sentir lo que le han dicho? ¿La motiva, la desanima o ni lo uno ni lo otro? Imagina que la entrenadora le ha dicho: «Todavía tienes que mejorar mucho». Si tu hija le da mucha importancia a su rendimiento, una frase así puede ser demoledora. Escucha con atención cómo responde para saber si tienes que calmarla.
- ¿Cómo puede aprovechar la crítica? No todas las críticas son igual de constructivas o útiles. Compara el comentario anterior con el que le decía que podía mejorar sus lanzamientos. El segundo la guía mucho más hacia qué tiene que trabajar en concreto. Distinguir las críticas constructivas de las que no son tan eficientes es más difícil de lo que parece, ya que las criaturas deben ser críticas para no aceptar cualquier comentario y tomárselo al pie de la letra. Se tienen que preguntar: ¿qué me podrían decir para saber qué puedo hacer la próxima vez? ¿Qué puedo ignorar o minimizar?

- Enséñale a aconsejarse a sí misma con estas estrategias:

  - Divide los errores en pasos que pueda analizar: ¿Por qué se ha caído escalando la pared? ¿La mano no le llegaba más arriba o se le resbaló el pie? ¿Quizá estaba más cansada que otras veces?
  - Anímala a animarse: enséñale a observar y reconocer sus avances. Usa pruebas visuales: pueden ser cuadernos de ejercicios antiguos para que vea cómo ha mejorado su ortografía o pueden ser sus tiempos para ver si corre más que antes.

10. **Planifica.** Dale tu opinión para guiarla con los siguientes pasos.

- Empieza por las cosas que le funcionan. Pídele que te diga las estrategias que la han ayudado y luego podéis hablar para ver qué mejoras podéis hacer para la próxima vez.

- Imagina que tu hija quiere construir un proyecto más grande de Lego y crees que puede frustrarse. Hablad de cómo lo hizo la última vez: ¿qué le fue mejor: que le leyeras las instrucciones o mirar ella misma las imágenes? Quizá las dos cosas. ¿Qué trucos le pueden servir para este nuevo proyecto? ¿Se le ocurre algún método nuevo que quiera probar? Deja que dirija el proyecto ella tanto como sea posible e id comentando las ideas que le vayan surgiendo.

Hábito conversacional n.° 2: ¿Qué funciona bien? Fomentar su independencia

Deja que tu hijo vea qué le está funcionando y haga un plan para alcanzar su meta. Haced un plan para que vaya dando pequeños «mordiscos» a proyectos más grandes. Por ejemplo: «Este proyecto es más difícil que los anteriores. ¿Cuántas partes crees que podemos montar?». Aprovecha lo que haya conseguido el día anterior para planificar el siguiente. «Ayer hiciste tres páginas sin problemas, ¿cuántas crees que podrás hacer hoy?». Si suele tirar a la baja, anímalo a subir sus expectativas y, si no lo consigue, no pasa absolutamente nada.

Ayúdala a que pinte su «retrato» de seguridad. Quizá no tiene ningún problema en señalar sus defectos, pero le cuesta ver sus talentos o quizá no se fija en el contexto. Por ejemplo, quizá dice que hace muy malas fotos porque le salen borrosas, pero es el primer día que prueba la cámara. Quizá no sabe distinguir cuándo está frustrada o agobiada y, en estos casos, hablar va muy bien para aclararse, saber cómo se ve y cómo se siente. Además, también le dará la oportunidad de ver esos comentarios tan tajantes desde otro punto de vista. Para enseñarle a hacerlo, reflexiona sobre tus pensamientos, por ejemplo, si estás un poco frustrada con un proyecto de manualidades que estás haciendo, podrías decir: «Me estoy empezando a cansar del proyecto, creo que voy a dejarlo por hoy. Mañana será otro día». Dale consejos que has aprendido de tus experiencias, y ayúdala a detectar que su mente empieza con los «debería»; la idea es normalizar los bloqueos y los obstáculos. Por ejemplo: «Me frustro mucho cuando creo que

debería saber cómo arreglar mi ordenador, pero luego me doy cuenta de que mis compañeros están igual que yo». Anímala a tratarse con compasión cuando aparezca la voz más autoritaria con sus «debería».

Deja que tu hija se felicite y se critique a sí misma. Intenta afrontar los problemas desde una perspectiva realista y esperanzadora, y deja a un lado los juicios. ¿Qué es lo que más le gusta de la foto? ¿Qué quiere mejorar?

Intenta no ayudarla demasiado. Sé que cuesta dar un paso atrás cuando tú sabes la respuesta o cuando solo queda una pieza en el puzle, pero ¿cuántas veces le ofreces tu ayuda cuando no la necesita? Tienes que pensar que eres un intérprete o un guía y que tu función es ayudar a tu hija o tu hijo a desarrollar sus habilidades.

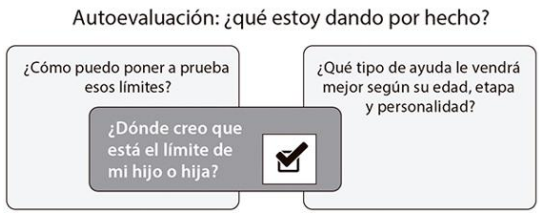
Demuéstrale que los obstáculos son algo normal. «¡He subido la pared para niños!», oí decir a mi amiga Deborah en el rocódromo, haciendo el símbolo de la victoria y mirando a su hijo adolescente, que había escalado paredes más altas. «Muy bien, mamá», la animó él entre risas. Fue una interacción entre bromas, pero Deborah le enseñó una lección muy importante. Por la mañana nos dijo que tenía miedo a las alturas y que escalar no era lo suyo, pero luego pensó: «¿Qué mensaje le estoy dando a mi hijo? ¿Que si no es lo tuyo, no puedes mejorar?».

Para contrarrestar esta idea, se puso el arnés y empezó a escalar, es más, comentaba con su hijo los intentos que iba haciendo. «Incluso a esta edad —me dijo—, se fija en mis reacciones y observa cómo gestiono mis miedos.» Escalar no hizo que sus miedos desaparecieran, pero mientras hablaba, le enseñaba a su hijo cómo lo iba gestionando. Si tus hijos o hijas te ven afrontar dificultades, y que las vas superando, es más probable que hagan lo mismo o que, al menos, lo intenten.

Todos tenemos una mezcla de mentalidad de crecimiento y fija, así que te animo a que te fijes en cuando aparece cada una. A mí me ha ayudado mucho el consejo de Dweck de fijarnos en las cosas que nos activan la mentalidad fija.[46]A algunos nos pasa con la tecnología. Quizá, cuando se te cuelga el ordenador, lo primero que te sale por la boca es: «Es que soy malísima con los ordenadores». Párate un momento y piensa: ¿Qué te hace sentir impotente, como si nunca pudieses aprender? Cambia tu diálogo interno. Si ves una tendencia al negativismo, recuérdate que todo el mundo tiene aspectos en los que

mejorar. Todos merecemos respuestas compasivas a nuestros intentos y deberíamos felicitarnos por intentar cosas que están fuera de nuestra zona de confort.[47]

Deja que tu hija ponga a prueba sus límites: fíjate en lo que estás dando por hecho. Conocemos a nuestras criaturas muy bien, pero, a veces, no somos capaces de ver todo su potencial o quizá les facilitamos la vida demasiado. Esta mentalidad no ayuda a ponerse a prueba y a crecer, así que intenta hacerte estas preguntas:



Después:

- **Céntrate en intereses y habilidades.** Aunque sean pequeños, hablad de qué tareas pueden hacer y adáptalas a ellos. Por ejemplo, a una adolescente a la que le encantan las mates le podrías pedir que hiciera un presupuesto o, a un niño al que le gusta limpiar, que pusiera el lavavajillas. Después, resalta los resultados de su trabajo y a quién han ayudado, en este caso: «Ahora toda la familia puede comer con platos limpios». Este tipo de «recompensas» les dan una base para desarrollar un sentimiento de orgullo.[48]
- **Céntrate en el objetivo final de la tarea (cuanto más pequeña sea la criatura, más concreto deberá ser).** Imaginemos que tu hija quiere lavar una camiseta: ¿qué tal si ordena la ropa y mira si la secadora ya está lista? Si te pide más dinero para la semanada, ¿qué te parece si le propones que ahorre en el consumo de luz? Dale opciones teniendo en cuenta sus intereses y juega con los límites de lo que son capaces.

Hábito conversacional n.° 3
Visualizar el camino

Céntrate en tener **conversaciones objetivas** y **comparativas**.

Las conversaciones **objetivas** ayudan a los niños y niñas a ver sus habilidades con claridad y optimismo, y a no machacarse con sus defectos. Intenta seguir estos pasos:

- **Usa lenguaje concreto** para ayudarle a ver el nivel que tiene en la habilidad en ese momento. ¿Cuántos objetivos ha cumplido? ¿Cuántos kilómetros ha corrido? ¿Cuántos más quiere hacer?
- **Aprovecha sus fortalezas para reforzar sus puntos débiles.** Imagina que tu hija tiene facilidad para hacer amigos, pero le cuestan los deportes: podría aprovechar sus habilidades sociales para conseguir consejos para su técnica. Quizá podría preguntarles a sus amigos trucos para mejorar su técnica de lanzamiento.
- **Usa redes semánticas**, es decir, mapas de palabras, para empezar a ver los fracasos como aprendizajes. Las redes semánticas son las asociaciones que hacemos con una palabra.[49]Por ejemplo, muchos niños asocian la palabra «fracaso» con «tonto» o «mal». Fíjate en si tu hijo hace este tipo de conexiones negativas si se dice frases como: «Qué vergüenza si no me sale» o «Soy lo peor».

  Anímalo a que cambie este discurso por uno más positivo: «Si lo intento, no tengo por qué avergonzarme» o «Me estoy esforzando para practicar» o incluso «Quizá aún no me sale, pero si sigo trabajando, me sentiré mejor».

Las conversaciones **comparativas** ayudan a tus hijas e hijos a ser conscientes del punto de partida desde el que salían y hacia dónde quieren ir, y ahí solo importa su avance no el de nadie más. Prueba a seguir estos pasos:

- **Compara las habilidades de ahora y de antes.** Ayúdala a ver los indicios de crecimiento y anímala a que también lo haga ella sola. Siempre que puedas, aprovecha pruebas visuales, por ejemplo: «Vamos a leer las historias que escribiste el año pasado. ¿En qué se diferencian de las que escribes ahora? ¿Qué habilidades has aprendido desde entonces?».
- **Duda de los pensamientos negativos.** Ayúdalo a ver

decisiones que lo han acercado o alejado de su objetivo, y a darse cuenta de cuándo tiene pensamientos como «Sabía que no iba a funcionar», que le frenan a la hora de volver a intentarlo. Ponle un nombre a este tipo de pensamiento, como «pisotones a la autoestima». Intenta pillarlos cuando aparezcan y cuestiónalos. Gracias a mi trabajo con criaturas, he visto lo que en psicología se conoce como *distorsiones cognitivas*,[50],[51]sobre todo las siguientes:

- **Pensamiento en blanco y negro: «Soy buenísimo o malísimo en algo».**
  Intenta ver los grises intermedios: «Quizá no se me da genial nadar, pero tampoco lo hago tan mal. Además, juego muy bien al fútbol».
- **Adivinar el futuro: «Sé que va a salir fatal».**
  Intenta abrir tu mente a otras posibilidades: «No sé cómo saldrá, puede que vaya bien».
- **Etiquetarte a ti o a tu criatura: «Soy supermala en baloncesto».**
  Intenta concretar qué no ha salido bien: «Ese tiro no me ha salido como yo quería, pero me he acercado bastante. Quizá lo consiga la próxima vez».

Los niños no refuerzan su seguridad cuando entran en bucle, sino que la desarrollan mediante la acción y la reflexión. Cuando aprenden a afrontar retos más difíciles y a reflexionar después sobre ellos, mejoran la conciencia de sí mismos y descubren lo que ha funcionado y lo que no. Estos procesos los animan a probar cosas que les supongan un reto, a soñar a lo grande y a afrontarlos con valentía. Que una criatura crea en sí misma, no significa que piense que las cosas siempre le van a salir bien, sino que, pase lo que pase, va a estar bien, y, con esta certeza, lo prueba. ¿Qué es lo más sorprendente? Que esto no solo refuerza su seguridad, sino que también cambia la idea que tenemos de ellos. Cuando los niños y las niñas suben el listón, nuestras expectativas también crecen y hablamos desde la admiración, incluso somos capaces de celebrar cuando las cosas no salen como esperábamos, por muy duro que sea, porque al intentarlo ya demuestran que estaban esforzándose. Todo este proceso nos permite

gestionar sus bloqueos con compasión y demostrarles que los queremos pase lo que pase, y eso les da aún más fuerzas para seguir intentándolo.

5

Conversaciones para construir relaciones: alimenta sus habilidades sociales

> La amistad nace en el momento en el que una persona le dice a otra:
> —¿Qué dices, en serio? Pensaba que eso solo me pasaba a mí.
>
> C. S. LEWIS[1]

Siempre me acordaré de Linda, la canguro que contratamos para que cuidara de Sophie mientras yo acababa mi tesis doctoral. Como buena madre primeriza, se me partía el alma cuando tenía que separarme de ella, pero el estudio de investigación en el que trabajaba se hacía ese año y no sabía cuándo iba a tener otra oportunidad. Así pues, cuando Sophie tenía un par de meses, mi marido y yo empezamos a buscar jardines de infancia y canguros.

Linda fue la primera a la que entrevistamos, una mujer de mi edad, sueca, con una larga melena rubia y una amplia sonrisa. En cuanto entró y se sentó al lado de Sophie, supe que tenía que ser ella: desprendía amor y profesionalidad, y la manera en que la cogió en brazos me dijo que iban a entenderse y a poder jugar, ya que mi hija, que solía ponerse nerviosa con desconocidos, la miró tranquila sin abrir la boca. Mientras tomábamos café, Linda nos contó su historia: llevaba años cuidando a criaturas y hacía poco que se había mudado a Boston con su marido español. Su bebé, Malou, había nacido unas semanas después que Sophie en el mismo hospital. «Qué raro que no te haya visto antes», le dije, pensando que nos debíamos de haber visto en alguna de las visitas.

Poco después, Linda nos preguntó si podía venir con Malou. «Por supuesto», respondí pensando que sería una gran idea, pero no tardé

en empezar a cuestionar mi impulsividad. ¿Y si le dedicaba más tiempo a su hija o, al contrario, se centraba demasiado en Sophie y desatendía a su pequeña? ¿Y si las niñas no se llevaban bien o Sophie se ponía celosa de que Malou estuviera con su madre? ¿Y si yo me sentía culpable cada mañana al irme y no quedarme en casa como una parte de mí deseaba? En cualquier caso, Linda parecía tan profesional y la solución era tan sencilla que accedimos.

Nunca habría imaginado que, a los pocos meses, veríamos a Linda y a Malou como parte de la familia, y que las niñas parecerían hermanas. Sophie tenía la cara redondita, era alegre y rubia, mientras que Malou era castaña y tenía una carita más delgada, de hecho, como dijimos todos, Malou parecía más hija mía y Sophie, suya. Al final, todas mis dudas resultaron ser infundadas: Linda las cuidaba a las dos de maravilla. Todavía tengo fotos de las dos tumbaditas una al lado de la otra en una alfombra de búhos, otra bebiendo de sus tacitas, otra donde están superbién abrigadas para salir a jugar en la nieve («El clima nunca es el problema, lo es la ropa», como solía decir Linda), y otra foto donde se ve a Malou, que aprendió muy rápido a caminar, empujando un carrito y a Sophie mirándola mientras gatea. Aún recuerdo un día en que Linda me dijo, con su original sentido del humor, que había llevado a las niñas al bufé de comida hindú, que era gratis para ellas, y que habían probado su primer puré, un *matar paneer* picante. «¡Les ha encantado!», me dijo, y yo sonreí mientras en mi mente ya estaba empezando a darle avena suave a Sophie para aliviar un poco las consecuencias.

Y aún recuerdo un día de verano que quedé con ellas en el parque de Boston Common, donde habían montado un picnic con su manta y todo, y Sophie se puso unas gafas de sol demasiado grandes y Malou se echó a reír, y se las intentó quitar. Bajo el sol, viéndolas jugar, me sentí muy afortunada de haberlas encontrado, no solo a Linda, sino también a Malou, quien se había convertido en la primera compañera de Sophie y su primera experiencia de lo que es la amistad. Sí, se peleaban, pero eso también formaba parte de la relación, pasa hasta en las mejores familias. De hecho, como descubrí en mi investigación, es en este contexto de relaciones seguras donde las criaturas aprenden a pensar en los demás y a ser justas. Las primeras amistades que tenemos allanan el terreno para el resto de las habilidades que desarrollamos.

Aquella época con Malou y Linda me hizo pensar en el trabajo de John Bowlby, creador de la influyente teoría conocida como la teoría del apego. Como él mismo dijo, las primeras relaciones marcan a las criaturas «desde la cuna hasta la tumba».[2]Desde que nacen, la atención que dedican los bebés a las caras y a las voces es lo que hace que su «cerebro social» madure:[3]lo mires por donde lo mires, las primeras experiencias que tenemos son vitales para aprender a comunicarnos con los demás y para desarrollar nuestras habilidades sociales. Es más, la calidad de nuestras relaciones como personas adultas afecta a las de nuestros hijos e hijas.

Sabiendo esto, siempre recordaré el final de esta etapa, cuando las niñas tenían un año y medio. Una mañana, antes de irme, Linda se acercó y me dijo:

—Tengo que hablar contigo.

—Dime —le contesté un poco sorprendida, y dejé el bolso en el suelo.

—Estoy embarazada —me dijo con una sonrisa de oreja a oreja —, son gemelos y hemos decidido mudarnos a España.

Le di la enhorabuena y la abracé.

—Supongo que esas son tres buenas razones para dejar el trabajo.

Por supuesto que me alegré por ella, pero aun así salí temblando de casa. Al fin y al cabo, la presencia de Linda había sido un regalo para nuestra familia: cada mañana me seguía costando irme a trabajar, pero saber que ella estaba allí lo hacía más llevadero. También me recordó lo importante que son las amistades para nuestro bienestar en la edad adulta, lo que, a su vez, afecta a las criaturas. Sobre todo en los primeros años de la crianza, es una suerte tener a alguien que sepa lo que es y que también se muere de ganas de ir al baño sola.

Al mismo tiempo, esta experiencia puso de relieve la importancia de las amistades y las relaciones en la infancia, que empiezan mucho antes de lo que creemos. Como yo ya sabía, incluso las bebés de seis meses se alegran de ver a otra criatura de su edad y suelen hacer ruiditos para llamar su atención.[4]Cuando cumplen el año, ya muestran preferencias entre sus compañeros y compañeras, mucho antes de que puedan tener una amistad en toda regla. Incluso los niños y niñas de entre dos y tres años son capaces de ser amables con otras personas, en función del desarrollo de sus habilidades de toma de

perspectiva.[5]Recuerdo que una vez un niño de tres años le dijo a un amigo que se había caído y estaba llorando: «No te preocupes, tu papá lo arreglará todo».

Tenía todos estos datos basados en investigaciones, y, aun así, me sorprendí al ver crecer día a día la amistad entre Sophie y Malou, a medida que pedían los mismos libros, se imitaban la una a la otra al jugar y se perseguían por las escaleras. Sin embargo, la pregunta que me surgió al verlas crear su vínculo fue otra: ¿Qué es exactamente la amistad? ¿Por qué era tan importante, incluso esencial? ¿Cómo funcionaban las dinámicas? ¿Y cómo podíamos ayudar a nuestros hijos e hijas a construir sus amistades, o incluso en un nivel más amplio, cómo podíamos reforzar sus habilidades sociales para crear vínculos de conexión más fuertes?

La amistad es una necesidad básica

Las relaciones sociales son claves para la salud, el bienestar y la felicidad de las criaturas. Por mucho que habláramos de la importancia que tienen, nos quedaríamos cortos. Es normal preocuparse si vemos que a nuestros hijos e hijas les cuesta hacer amigos o mantenerlos. Incluso si no tienen grandes problemas con sus amistades, los pequeños baches suelen ser más que suficiente para quitarnos el sueño. Lo mismo pasa con la felicidad que aportan las amistades durante la infancia; pocas veces he visto a los niños más felices que cuando se encuentran con sus amigos en el parque, chillan como locos cuando se ven y, luego, se pasan horas jugando. Y eso pasa en todas las culturas y en todos los continentes. Aunque su forma de jugar sea distinta, la sonrisa que se les dibuja cuando ven a su amigo o amiga nos hace felices y eso ya de por sí es un regalo.

Queremos que nuestras hijas tengan seguridad en sí mismas y sean independientes, y también queremos que creen vínculos fuertes, entre los cuales se incluyan sus amistades. Y no es solo porque son una parte esencial en nuestro día a día, sino que también nos aportan muchísimos beneficios para nuestra edad adulta en lo que respecta a nuestra salud psicológica y física. En un estudio se vio que los niños que pasaban más tiempo con amigos cuando eran pequeños tenían la tensión más baja y menos sobrepeso que los demás cuando

crecían.[6]Los amigos promueven el bienestar, ya desde la edad preescolar[7],[8],[9],[10]y, aunque sea de forma intuitiva, sabemos lo importantes que son. En las reuniones escolares, no solemos pedir a los maestros que nos enseñen todos los proyectos que han hecho nuestras hijas, sino que queremos saber cómo se llevan con los demás: si se meten con ellas, si se llevan bien con todo el mundo o si están en un punto medio, y también cómo podemos apoyarlas para que creen vínculos fuertes y los sepan cuidar.

Eso es básicamente también lo que les importa a los niños. «Si las criaturas pudieran escribir libros sobre crianza —me dijo Peter Gray, un especialista en juego—, serían muy diferentes a los que tenemos hoy en día en las librerías. Hablarían mucho más de temas como: "¿Qué piensan los demás niños de mí?" o "¿Cómo puedo hacer amigos y mantenerlos?". Esas son las preguntas que quieren que les respondamos.»[11]

Esa devoción que tienen por sus amistades nos indica algo muy claro: tener amigos y amigas es una necesidad biológica fundamental, les ofrece protección, seguridad y conexión, e incluso relaja sus sistemas nerviosos. También les permite practicar sus habilidades sociales.[12],[13]Esta capacidad para hacer amigos es muy antigua y hay científicos que opinan, incluso, que las amistades hicieron más inteligente al ser humano. Nuestros cerebros no solo crecieron para que pudiéramos cazar mejor, sino también para socializar, lo que resulta igual de importante, y esa socialización fue la que fortaleció nuestra mente y cerró el círculo. Muchas otras especies que tienen un cerebro más grande hacen lo mismo: los caballos, las cebras, las hienas, los monos y los delfines pueden hacer amistades, o algo parecido, que duran años.[14]

Vale, pero ¿qué es la amistad exactamente? Para entender este concepto tenemos que retroceder unos cuantos siglos. En la Grecia clásica, Aristóteles escribió sobre la *philia*, es decir, un aprecio afectuoso que une a las personas.[15]Esto implica sentir un afecto especial por un amigo o amiga tal y como es. Dos personas que son amigas sienten emociones positivas la una por la otra, quieren pasar tiempo juntas y se hacen favores porque quieren. En las amistades sanas, las dos partes quieren que la otra sea feliz y se sienta realizada, la base de la amistad es actuar de forma cooperativa a lo largo del tiempo. Las dos partes dependen de los recuerdos y los planes de la

otra: imagina que quieres recordar una fiesta muy divertida a la que fuisteis o decidir dónde iréis de vacaciones juntos; esos recuerdos y esos planes son los que os unen. Si no tuviésemos capacidad de recordar ni de pensar en el futuro, sería casi imposible hacer amigos y mantenerlos.[16]

La razón es que, en la mayoría de las definiciones, las personas que son amigas se consideran importantes la una para la otra, tienen un vínculo fuerte o íntimo y hacen cosas juntas, teniendo en cuenta lo que ambas partes quieren a la hora de decidir.[17]Estos tres elementos contribuyen al bienestar, la salud y la felicidad de las criaturas. Tener buenas amistades las hace estar más predispuestas a aprender, más abiertas a nuevas ideas y más motivadas.[18]Los niños que tienen más amigos y amigas, por lo general, afirman ser más felices, también les va mejor en el colegio, se llevan mejor con los profesores y hasta consiguen trabajo con más facilidad cuando son adultos. Además, son personas más sanas y con menos ansiedad que las que dicen sentirse solas, y viven más momentos de diversión y felicidad.[19],[20]En cambio, cuando las criaturas no tienen amigos o sienten que no los tienen, sufren.[21]En el peor de los casos, la falta de amigos y amigas puede ser tan dañina, física y emocionalmente, como vivir en la pobreza.[22],[23]

¿Cómo es posible? Hace ya mucho tiempo, las amistades se forjaban por una cuestión de supervivencia física. Al principio de los tiempos, los seres humanos ayudaban a sus amigos para que no perdieran la vida. En nuestra sociedad actual, la supervivencia es más psicológica, pero esto no significa que no entren en juego otros factores, ya que se ha relacionado el hecho de tener más amigos con el de gozar de mejor salud.[24],[25]Las criaturas necesitan tener amigos y amigas para sentirse bien consigo mismas y pasar las tormentas y los momentos difíciles que resultan inevitables en la vida y su crecimiento.[26],[27],[28]En un estudio en el que se entrevistó a más de cuatrocientos niños y niñas de entre once y diecinueve años de entornos desfavorecidos, se descubrió que tener un mejor amigo los ayudaba a superar los obstáculos con más facilidad. Lo más importante fue ver que las amistades les ofrecían apoyo emocional y buscaban darle la vuelta a los problemas que surgían para sacar algo positivo de ellos.[29]

Otro aspecto vital es que las amistades ayudan a que los niños y niñas exploren sus personalidades. Gracias a la socialización,

descubren quiénes son y quiénes quieren ser. En el mejor de los casos, una buena amistad hace que derriben sus muros y cuando hablan se sienten escuchadas y vistas. Como una niña de diez años me dijo de su mejor amiga: «Es como si hablásemos en un idioma que solo nosotras entendemos». La manera más fácil de saber si tu hijo o hija ha conseguido crear este tipo de vínculo con otra criatura es fijarte en las pequeñas interacciones que tienen. Cuando el vínculo es muy fuerte, suelen retomar temas de los que hablaban en otro momento y se crean diálogos que no tienen ningún sentido para alguien externo. También tendrán bromas propias y expresiones que los ayuden a no tener que empezar de cero.

—¿Has cogido la naranja que brilla? —oí que le decía una niña de siete años a su amiga, para saber qué colección de Shopkins se había comprado—. Los de la edición especial son los mejores, pero necesito que me suban la semanada. Carita triste. Si te sobra alguna, ¿me la darás?

Después vi que se daba la vuelta para mirar a su madre y le preguntaba:

—Mami, ¿me dejas el móvil? Quiero mirar las ediciones especiales.

Resultó que estaba practicando en voz alta el mensaje que le iba a escribir a su amiga y, aun siendo tan pequeña, había tenido en cuenta hasta el *emoji* que iba a usar.

En 1971, Basil Bernstein habló de un «código restringido», una manera de hablar en la que se asume que hay una base y una experiencia comunes. Los que usan este código se sienten incluidos y lo emplean para demostrar el afecto que sienten hacia otra persona o para sentir el que otra persona siente por ellas.[30]

Los niños y las niñas pueden demostrar afecto de muchas formas, pero las diferencias puede que sean más pequeñas de lo que crees. A finales de la década de 1980, la psicóloga Eleanor Maccoby defendió lo que ella llamó la teoría de las dos culturas. Desde su punto de vista, los niños y las niñas crecían en dos culturas de la amistad diferentes.[31]En secundaria, los niños suelen tener grupos más grandes de amigos y centrarse en juegos y actividades más físicas, mientras que las niñas tienden a crear amistades de una a una y el aspecto más importante es contarse confidencias. Años después, ha habido investigaciones que han demostrado que las amistades de niños y

niñas comparten más similitudes que diferencias. Aunque puede que muchas niñas hablen más para compartir secretos y resolver conflictos, y que los niños suelan hacerlo mientras hacen actividades juntos, se ha visto que todas las amistades son complejas y que no se pueden separar por sexos.[32]

Para construir sus amistades, los niños y las niñas necesitan aprender habilidades de sus relaciones anteriores. Nuestra forma de cuidarlos y reconfortarlos les enseña a tratar a los demás: ya sea cambiándoles el pañal rápidamente o calmándolos después de una rabieta, les demostramos que estamos ahí cuando nos necesitan y que queremos hacerlos sentir mejor.[33]Aprenden que, cuando lloran o ríen, alguien responde, y que otras personas están ahí para satisfacer sus necesidades en interacciones que les ofrecen disfrute y alegría. Estas primeras lecciones son las que sientan las bases para las dinámicas de cómo cuidar y recibir cuidados.

La amistad se desarrolla por fases

Pasados los primeros años, la amistad suele crecer por fases. Aunque, evidentemente, cada amistad es única, también hay un factor de predictibilidad en lo relativo a las habilidades sociales que adquieren los niños y niñas. A partir de los tres hasta los seis años aproximadamente, como indica el psicólogo de Harvard Robert Selman, las criaturas tienen «compañeros de juego momentáneos», con los que lo que quieren es jugar a su manera y puede que eviten a cualquiera que no piense igual. Alrededor de los cinco años (siempre con variaciones), los niños consideran amigos a aquellos con los que se llevan bien y que hacen cosas buenas por ellos, pero suelen tener una perspectiva de «¿qué puedes hacer por mí?», como se veía con la niña de siete años de la que hablé antes. Ya sea porque quieren un juguete muy guay o bañarse en una piscina, muchas criaturas priorizan a sus amistades según lo que les aporten.[34]

Es solo a partir de los siete años que las niñas empiezan a tener colaboraciones bidireccionales, en un escenario al que Selman llama jugar «siguiendo las normas». Pueden tener ideas rígidas sobre lo que está bien y pueden acabar con amistades si consideran que les han faltado al respeto. También es posible que empiecen a captar y a

temer los comentarios críticos de sus amigos y amigas. Como me dijo una niña de ocho años cuando tenía que decidir su disfraz de Halloween: «Es que no quiero que mis amigas se rían de mí». A partir de los ocho años, las criaturas (especialmente las niñas) suelen contarse más secretos y buscar la ayuda de las amistades para solucionar problemas. Quizá se convierten en «uña y carne», como tantos niños y niñas a los que he visto cuchicheándose confidencias al fondo de la clase.[35],[36]Alrededor de los doce años, los niños y las niñas empiezan a tener amistades más maduras que, idealmente, se centran en una confianza y apoyo mutuos, y menos en aspectos egoístas y cosas materiales.

Lejos de una amistad ideal

Aun así, como pude comprobar, ayudar a las criaturas a llegar a ese nivel de madurez con sus amistades no es fácil. Hay muchísimos niños y niñas a los que todavía les queda mucho camino para alcanzar el ideal de lo que es una amistad sana. Tanto en el trabajo como en el parque, he conocido a criaturas de todas las edades que se sentían solas y aisladas, que no tenían las habilidades para conservar amistades más fuertes o solucionar problemas que habían surgido.

Estas dificultades, como descubrí con el tiempo, reflejan una tendencia en Estados Unidos. Como la psicóloga y autora Jean Twenge descubrió en un sondeo de más de ocho millones de criaturas, el porcentaje de estudiantes de instituto que afirmaban sentirse solos subió del 26 % en 2012 al 39 % en 2017. El número de los que decían sentirse marginados subió del 30 al 38 %.[37]Twenge cita las redes sociales y el uso del móvil. Los niños y las niñas de la última generación, según declara Twenge, tienen menos probabilidades de quedar con sus amistades en persona y más de quedarse solos mirando sus móviles. Muchos adolescentes que he conocido me han dicho que ven muy poco a sus amigos en persona, pero se saben todos los detalles de su vida en las redes, desde sus planes para las vacaciones hasta los vestidos que se van a comprar para la graduación.

Sin embargo, la tecnología solo es una pieza del puzle. La amistad es algo complejo, como lo es el sentimiento de soledad. Ambos conceptos tienen poco que ver con el número de amistades que

tiene la criatura y mucho con la imagen que se ha hecho en su cabeza de cómo es su vida social. Para John y Stephanie Cacioppo, de la Universidad de Chicago, investigadores expertos en soledad, las redes sociales son el chivo expiatorio que no lo explica todo; lo más seguro es que la cuestión vaya mucho más allá. En un estudio en Estados Unidos del Pew Research Center, las y los adolescentes dieron muchas otras razones y obligaciones por las que no quedaban con sus amigos. ¿Cuál era la siguiente razón más repetida? Sus amigos tenían demasiadas cosas que hacer.[38]Cuando tienen la agenda tan apretada, a los niños y niñas no les queda el tiempo que necesitan para crear vínculos fuertes ni para cuidarlos.

Mis investigaciones han revelado tres obstáculos principales que impiden a las criaturas forjar ese tipo de amistad más profunda. El primero es el estrés académico y las estructuras de la mayoría de los colegios, que no tienen en cuenta el tiempo de socialización o no lo priorizan. El segundo son las creencias de las crianzas intensivas, que nos hacen sentir que o bien debemos intervenir o bien mantenernos al margen. Y el tercero son las disrupciones digitales, que pueden frenar las amistades en persona.

Los obstáculos de los niños y las niñas para hacer amigos y conservarlos

Lo primero es que el estrés académico y las estructuras escolares tradicionales no proporcionan a los niños y niñas ni el tiempo ni el apoyo suficientes para que hagan amigos y los conserven. Las criaturas, que se pasan horas estudiando, apenas tienen tiempo ni espacio mental para socializar, lo que resulta un problema aún mayor cuando las escuelas no ofrecen mucho tiempo para que hablen entre ellas. Los colegios suelen centrarse en los logros individuales, por lo que el aprendizaje colaborativo y la práctica de las habilidades sociales que este implica quedan olvidados.[39]Todavía recuerdo cuando trabajaba en un instituto y vi a un chico de catorce años, Mark, solo en una clase donde estaban trabajando en un proyecto en grupo. En esa clase yo hacía de profesora auxiliar. El colegio había adoptado el modelo de profesores auxiliares para que en las clases hubiera más «riqueza lingüística». Mi papel era dar clase junto al profesor

principal, aportando vocabulario y frases más complejas en las lecciones; valoraba y revisaba las ideas que los alumnos podían tener al leer los libros y les enseñaba cómo descifrar palabras complicadas que iban a leer. En vez de hablar con cada alumno y alumna por separado, los ayudaba de forma general y me centraba sobre todo en los que tenían más dificultades con la lectura y la escritura. Trabajar con ellos en una clase abierta en vez de hacerlo de manera individual era algo nuevo para mí, y esta experiencia me enseñó mucho sobre cómo interactúan las criaturas entre ellas y, sobre todo, sobre las dinámicas sociales que impulsan o perjudican su aprendizaje.

«No quiero hacer trampa», me dijo Mark cuando le expliqué que se suponía que tenía que hablar con sus compañeros y compañeras. Al parecer, no había trabajado nunca en grupo. Ya de por sí era un niño callado que solía aislarse del resto, pero su experiencia en el colegio había acentuado esta tendencia. En el colegio, lo que había vivido era esa aspiración de desmarcarse del resto y, prácticamente, solo hablaba para contestar las preguntas de las profesoras o para pedirles ayuda. El descanso y la hora para comer, que solían acortarse, eran los únicos momentos de socialización que podían ayudarlo a hacer amigos e, incluso entonces, los niños y las niñas debían hablar bajito.

Comparemos estas dinámicas con una situación que vi en un colegio Montessori en un barrio de Boston. En esa escuela yo trabajaba principalmente con las criaturas de manera individual y en grupos pequeños. También asesoraba al profesorado sobre los métodos que ayudarían a los niños y niñas a aprender mejor. Para hacer mis tareas de manera eficaz, dedicaba mucho tiempo a observar a las criaturas en la clase y fuera de ella. Una mañana, cuando iba a recoger a una niña para valorar su capacidad lectora, me encontré con un grupo de niños de primaria apiñados en el pasillo. Hablaban entre ellos mientras miraban un montón de mapas y puzles o se quedaban en silencio, ajenos a las otras clases que pasaban por allí. Me paré a escucharlos. Criaturas pequeñas y más mayores trabajaban juntas, se aconsejaban y bromeaban. Las interacciones sociales iban y venían como la marea.

—Creo que Zimbabue va aquí —le dijo una niña a un niño más pequeño mientras miraban un mapamundi hecho con coloridas piezas de puzle en forma de países—. ¿Tú qué dices?

—Seguramente. —El niño puso la pieza y sonrió—. Oye, tu

madre ha dicho que vendréis el finde, ¿no?

—Sí —le contestó mientras cogía una segunda pieza—. Aquí va China, prueba esta.

—Oye, ¿sabes que mi bebé empezó ayer a gatear? Me ha hecho mucha ilusión.

—¿Tu bebé?

—Bueno, vale, el bebé de mi madre —matizó mientras se estiraba para meter la pieza—, pero también es mío.

Vi a muchísimas criaturas tener estas interacciones participativas y naturales: estudiaban y hablaban, trabajaban juntos y socializaban, y lo hacían de tal manera que ni la edad ni el curso importaban. Lo mejor era que mientras se divertían y reforzaban sus relaciones, también aprendían. Sus interacciones me recordaron a los estudios que demuestran que las criaturas aprenden más cuando el profesorado prioriza las habilidades sociales. Como se halló en un estudio, cuando los profesores fomentaban la empatía, la cooperación y la asertividad, los resultados académicos de los alumnos mejoraban tanto en matemáticas como en lectura, y ese efecto era aún más claro en criaturas que empezaban con notas más bajas.[40]Es un círculo impulsor y positivo que no se aplica en demasiados colegios. A menudo, padres y madres tendemos a hacer hincapié en lo que hacen en la escuela, y olvidamos que la amistad es un deseo y una necesidad natural y la dejamos para los últimos huecos que quedan en su día.

El segundo aspecto que no ayuda es que nuestra cultura impulsa la crianza intensiva. Solemos pensar que o bien nos tenemos que pasar el día encima de nuestros hijos y solucionarles cualquier problema que tengan o bien despreocuparnos y dejar que hagan lo que quieran. No queremos entrometernos, y es un instinto natural, pero si nos quedamos totalmente al margen, les quitamos la oportunidad de hacer reflexiones más profundas o de pensar de forma crítica sobre las dinámicas sociales.

Y luego está el otro extremo: por miedo a que nos juzguen, sobre todo los demás padres y madres, puede que nos metamos demasiado en los conflictos para resolverlos y evitar que haya peleas. Creemos que sus conflictos hablan de nosotros, y admito que a mí también me pasa. Un día, cuando Paul tenía dos años, estaba jugando en un parque de arena y vino una niña de su edad, le quitó la pala que estaba usando y no quería devolvérsela. No me alteré porque pensé:

«La típica pelea entre niños», y me quedé esperando, pensando que ya lo resolverían. Sin embargo, la madre de la niña se acercó, le quitó la pala y se la devolvió a Paul.

—Lo siente mucho, ¿eh? —me dijo la madre—. No era su intención.

—No pasa nada, está bien —le contesté, viendo que los niños seguían jugando y se había evitado la pelea.

Hasta más tarde no me di cuenta de lo que había pasado y entendí que nuestra interacción había sido absurda: por su parte, por disculparse por el comportamiento de su hija, y por la mía, por aceptar sus disculpas. ¿Por qué no habíamos dejado que lo solucionaran ellos?

En parte, esta respuesta es algo cultural. Como explica la periodista Pamela Druckerman en el libro que publicó en 2012, *Cómo ser una mamá cruasán*, los padres y madres franceses no suelen ser tan intrusivos como los estadounidenses.[41] Y yo lo he comprobado en los parques de París: la mayoría de los padres y madres se quedan al margen, hablando o tomándose un café, y he sido yo la que ha tenido que contenerse para no intervenir. Pero, más allá de entrometerse de manera física, lo que solemos hacer es gestionar demasiado su manera de hablar y no solo en los primeros años de la infancia. Para intentar que las criaturas siempre estén contentas (sueño imposible) intentamos evitar a toda costa que oigan mensajes negativos, así que frenamos los conflictos antes de que sucedan. «Es cruel no dejarla participar», le dices quizá a tu hijo si no deja que su hermana juegue con él, antes de saber siquiera si la niña se ha molestado. O quizá, si acumula fichas en un salón de máquinas recreativas, le dices: «Ya está bien, ¿eh? No te puedes quedar tú con todas».

A veces, es cierto que los niños y las niñas necesitan estos comentarios y consejos, porque si no, las cosas se pueden desmadrar un poco. Yo, sin duda, he visto demasiadas peleas en las que he tenido que decir: «¡No os peguéis más!». Sin embargo, lo más normal es que lo que necesiten sea escuchar lo que la persona afectada le tenga que decir. Los comentarios de nuestros pares son los que más nos ayudan. Por ejemplo, en el caso de antes, si tu hijo se queda con todas las fichas de las recreativas, quizá sus amigos se quejen y le digan: «¡No vale!». Tanto si tu hijo reparte las fichas como si discute con ellos sobre lo que vale o lo que no, esta situación le hará aprender y tú no

tienes por qué hacer nada al respecto.

De hecho, los conflictos y las discusiones, si se aprovechan de una manera productiva, ejercitan sus habilidades del lenguaje y las perfeccionan. Esto se ve claramente en los grupos de niños y niñas. Hace un mes, oí al hijo de mi amiga Reese, de cuatro años, preguntar a su amigo Shae si le dejaba su camión. Cuando Shae le dijo que sí, Reese lo cogió y empezó a jugar mientras repetía una y otra vez:

—¡Mi camión! ¡Mi camión!

A Shae no le gustó y le recalcó:

—No es tuyo, es mío.

—Me has dicho que me lo dejabas —se quejó Reese.

—Sí —le contestó—, pero recuerda de quién es el camión.

De hecho, a Shae no le molestaba que Reese jugara con su camión, pero lo que sí le importaba era que pensara que era suyo (seguramente porque le daba miedo que luego no se lo quisiera devolver). Ese pequeño toma y daca los ayudó a aclarar la situación y, además, les hizo practicar sus habilidades lingüísticas.

En otras situaciones, los comentarios negativos que reciben pueden ayudar a las criaturas a buscar la manera de responder de forma asertiva. Por ejemplo, imagina que una compañera de clase le dice a tu hija que ese día está «rara». ¿Cómo reacciona ella? ¿Cambia su comportamiento? Quizá entiende por qué se lo dice, pero no quiere cambiar esos detalles que la hacen peculiar. Reflexionar sobre los comentarios que reciben ayuda a las criaturas a saber si quieren adaptarse o no; esa es la base de la inteligencia emocional, la capacidad de adaptarse a las circunstancias respetando las propias necesidades y esencia. Sin embargo, cuando optamos por la dicotomía de intervenir o mantenernos al margen, perdemos la oportunidad de ayudarlos a hacer esa reflexión.

El tercer obstáculo para el desarrollo de las habilidades sociales es la disrupción digital. Existe una paradoja: para poder socializar bien necesitamos reflexionar, tiempo de descanso sin internet y soledad. Como Cal Newport afirma en *Minimalismo digital*, la reflexión permite a las criaturas resolver dilemas sociales, descubrir sus valores y decidir cuál es la mejor manera de mostrarse a los demás. Esto es incluso más difícil hoy en día, ya que muchos niños y niñas crecen «privados de su soledad», siempre con algo que hacer, actividades a las que asistir o delante de la pantalla.[42]No hay ni un momento en el que no reciban

información de otras mentes y sus opiniones pueden acabar por seguir la corriente de la presión social. Dado que tienen poco tiempo y apoyo para la introspección, suelen tener problemas para saber qué piensan y no dejarse influir por lo que opina el resto.

El flujo constante de información que les llega al mirar el móvil y Twitter puede parecer divertido, pero lo más normal es que sea una distracción.

En el peor de los casos, deja a las criaturas tensas, hiperconscientes de cómo las perciben los demás. La popularidad se convierte en algo público, visible para cualquiera que entre en el perfil del niño o la niña, y cuantificable por el número de amigos o de «Me gusta».[43]Incluso el hecho de que las criaturas puedan tener sus propios perfiles, sobre todo si son de acceso público, constituye un fracaso para su seguridad. Lo normal es que los niños y las niñas no sean conscientes de los depredadores potenciales y, sin duda, no son capaces de protegerse por sí solos. Y ya dejando a un lado esos peligros, también surge el problema de que las criaturas entren en una dinámica de búsqueda de la aprobación de su familia, sus amistades y también de las personas desconocidas. He oído a muchos adolescentes quejarse después de publicar algo: «Pensaba que iba a tener más *likes*». Al poner tanto peso en el número de «Me gusta» que reciben, a la larga, se vuelven hiperconscientes de las reacciones de los demás e ignoran lo que de verdad piensan ellos.

A su vez, tener presencia en internet puede ayudar a las criaturas a formar parte de una comunidad, sobre todo si tienen pocas amistades en su vida real que compartan sus intereses. Yo misma conozco a una chica adolescente que vive en una zona rural de Texas y que hizo amistades por internet a las que también les interesa la moda. Durante meses, se enviaron correos para compartir bocetos y diseños, y después incluso enviaron las solicitudes a la misma universidad para estudiar juntas. Eso solo es un ejemplo de cómo la tecnología puede ayudar a nuestros hijos e hijas a hacer amigos si los ayudamos a usarla bien. Para darles el apoyo que necesitan, te animo a seguir los siguientes pasos:

Principios para las conversaciones sociales en el mundo digital

- **No confundas el «tiempo para hablar» con «tiempo delante de la pantalla».** Céntrate en las interacciones contingentes, en las que las criaturas puedan hacer preguntas y obtener respuestas, y en las que puedan verse y hablar entre ellas. Explora lo que significa que las conversaciones sean más o menos profundas, es decir, la diferencia entre enviar el *emoji* de aplauso o escribir un comentario más largo.
- **Aprovecha para hablar de las respuestas que pueden encajar mejor con sus amistades para fomentar la empatía.** Imagina que una amiga de tu hijo publica que su abuela acaba de fallecer. ¿Qué es mejor? ¿Comentar algo directamente en la publicación, donde lo ve todo el mundo, o escribirle por privado? ¿Qué prefiere hacer tu hijo? La idea no es hacerle creer que tratar estos temas por el móvil es artificial, sino aprovechar la tecnología para abrir una conversación e invitarle a la reflexión. Si lo ves que mira su móvil sin prestar realmente atención al contenido, anímalo a buscar maneras más activas y sociales de usar la tecnología: por ejemplo, sugerirle que escriba a su amigo en vez de solo mirar su perfil todo el rato.
- **Aprovecha las redes sociales como punto de partida para hablar de los hábitos de tus hijos e hijas, y de los propios.** Lanza estas preguntas: ¿Qué le ofrece internet a tu hija para ayudarla a sentirse conectada y activa? Profundizad sobre el uso de la tecnología para reforzar las amistades, hablad de cómo interactuar y cuánto. Como debatí con Jane McGonigal, diseñadora de videojuegos y autora del libro *SuperBetter* [SuperMejor], explora cómo la tecnología ayuda o podría ayudar a tu hijo. Por ejemplo, cuando juega a videojuegos, ¿esto le ayuda a conectar con sus compañeros o lo aísla? ¿Elige juegos de

un jugador o podría jugar con otros? ¿Cuánto tiempo necesitáis estar en internet tú y él para cuidar vuestras amistades? ¿Cuánto tiempo pasa hablando o mandando mensajes en comparación con el tiempo que dedica a mirar contenido de forma casi mecánica? Echadle un vistazo al uso que hace y recálcale que quizá necesita hacer algunos cambios para adaptarlo mejor a su personalidad y necesidades: puede que le vaya mejor tener un horario diferente al de su hermano o quizá puedes dejarle que el año que viene tenga más tiempo que este. Estos pequeños cambios pueden ayudar a que la tecnología no sea un campo de batalla, y para eso estás tú: para ayudar a tu criatura a aprovecharla bien. Estas conversaciones no son para llamarles la atención, sino para tener conversaciones desde un punto de vista más constructivo, lo que a su vez los ayudará en el futuro a tomar decisiones por su cuenta.

¿QUÉ APORTAN LAS CONVERSACIONES A NUESTRAS AMISTADES?

¿Y, entonces, qué pasa con nuestras interacciones en persona? Dado que no queremos superar nuestros límites, ¿deberíamos cruzarnos de brazos cuando surge un problema y esperar a que nuestros hijos e hijas lo resuelvan por su cuenta? La respuesta no es tan sencilla como «sí» o «no», la idea más bien sería entender nuestro papel como el de guías y mentores. Podemos ayudar a nuestras hijas a ser más flexibles en el ámbito social y a saber adaptarse a diferentes situaciones. Si son capaces de reflexionar sobre sus experiencias, desarrollarán una mejor intuición para las relaciones: cuáles conservar, qué hacer para cuidarlas y cómo esforzarse y ejercitar sus habilidades sociales. Acuérdate de las habilidades de toma de perspectiva que te comenté en el tercer capítulo: los niños que oyen hablar más sobre estados

mentales, es decir, de cómo se sienten, qué quieren y qué necesitan otras personas, tienen habilidades de toma de perspectiva más desarrolladas que los que no están tan acostumbrados.[44]Estas habilidades son la base para construir vínculos de amistad fuertes. Las criaturas a las que les cuesta entender las situaciones sociales suelen tener menos conexiones que aquellas a las que no les supone un problema.[45]

Obviamente, es importante hablar de la amistad con los niños y las niñas a los que les cuesta hacer amigos. Muchas veces, como he podido comprobar, estos problemas se deben en parte a las dificultades que tienen con el lenguaje. Las criaturas que tienen sus habilidades menos desarrolladas tienen más probabilidades de tener comportamientos difíciles y de ser rechazados ya en edades preescolares.[46]Cuando los niños y las niñas tienen dificultades con el lenguaje, puede que no tengan el espacio mental para fijarse en las señales sociales.[47]Cuando experimentan rechazo, sufren, y esto puede generarles estrés y ansiedad; el rechazo se ha relacionado incluso con notas más bajas y tasas más altas de abandono escolar.[48],[49],[50]«Aquí nadie me conoce —me dijo una vez una niña de secundaria cuando le pregunté cómo llevaba la adaptación a la nueva escuela—. Es como si no encajara con nadie.»

El aislamiento puede ser tan duro como el fracaso escolar. De todas formas, hablar de la amistad es igual de importante para las criaturas que no tienen problemas para hacer amigos y amigas. Los niños y las niñas pueden aprender a aprovechar sus puntos fuertes de socialización para hacer «el bien», para unificar a un grupo y tenderle una mano a los que se sienten más aislados, en vez de rechazar a algunos compañeros o seguir reforzando los clichés. Hablar sobre cómo actúan ellos y sus amistades los ayuda a aprender a ser más flexibles y a adaptarse con más facilidad a diferentes situaciones sociales. Habrá veces que querrán encajar con el grupo y otras que preferirán destacar lo que los hace únicos y especiales. También es vital, porque con este tipo de conversaciones los ayudamos a ser más conscientes de cómo se presentan a los demás y cómo conectan con ellos. Reforzar el vínculo con sus amistades los hará sentir más seguros y los ayudará a ganar confianza para hablar con otras personas que aún no conocen tanto.[51]Esta es la clave para conseguir crear vínculos más estrechos y pulir sus habilidades sociales.

¿Por qué no nos sale ayudar a nuestros hijos e hijas con este tipo de interacciones? Para empezar, solemos ir a tope, y nuestras criaturas también. Si no surge un problema con otras personas, no solemos sacar el tema, creemos que si tienen problemas para hacer amigos, nos lo dirán. Sin embargo, nuestras hijas están desarrollando sus habilidades a medida que las van probando y, por lo general, no saben qué información necesitan y aún no tienen. Imagina que las bromas que hace tu hijo les parecen muy infantiles a sus amigos, o que se dedica a hacer referencias a *El diario de Greg,* un libro que los demás no han leído. Quizá tu hijo no sabe cómo hablar de las dificultades a las que se enfrenta. Es normal que le cueste expresar con palabras que se siente solo o que no encaja con el resto. Al final, lo que puede llegar a pasar en estas situaciones es que las criaturas se sientan aisladas, avergonzadas y también que empiecen a no gustarse a sí mismas. Muchos niños con los que he trabajado entendían que los problemas que tenían con sus amigos y amigas eran por algún defecto de su personalidad.[52]«Es culpa mía —me dijo llorando María, una chica de quince años, después de enterarse de que no la habían invitado a un cumpleaños—. Me he emocionado demasiado cuando han hablado de la fiesta. Ahora todos me odian.»

Me veía con María dos veces por semana para mejorar su comprensión lectora. Aunque no tenía problemas para leer las palabras de un texto, le costaba bastante entender lo que había leído. Tenía dificultades para hacer inferencias o sacar conclusiones cuando no se explicaba alguna información o emoción. Para que me entiendas, te pongo un ejemplo sencillo: imagínate que lees una historia donde se muere el pez de una niña, la niña sale fuera y se queda mirando el cielo durante un buen rato. Luego, cuando entra, dice que no quiere cenar. En la historia, asumimos por el contexto que la niña está triste porque se le ha muerto el pez, aunque nadie lo haya dicho claramente.

Ese tipo de conexiones eran las que le costaba hacer a María, recordaba perfectamente la historia, pero tenía problemillas para leer entre líneas, como le pasaba a Robby, el caso del que hablé en el tercer capítulo. Pronto me di cuenta de que estas dificultades también le suponían un obstáculo en sus relaciones sociales. La niña tenía

muchos amigos y amigas, pero, al llegar al instituto, las conversaciones habían adquirido muchos más matices: había sarcasmo y bromas, y más información implícita. Todo esto hizo que María empezara a tener más problemas cuando interactuaba con sus amistades y eso la hacía estar más nerviosa y preocupada. Había empezado a «catastrofizar», un término que utilizan los psicólogos cuando asumimos la peor conclusión posible.[53]Cuando sus amigos no la invitaron al cumpleaños, la niña asumió inmediatamente que todos la odiaban y que era culpa suya.

En los casos como los de María, lo más fácil es suspirar y cambiar de tema si se pone a llorar o intentar calmarla diciéndole algo como: «Anda, mujer, ¿cómo te van a odiar?». Sin embargo, no hablar de la situación que estaba viviendo le quitaba la posibilidad de sentirse validada. Además, su ansiedad podía empeorar, ya que iba a seguir preocupándose por el tema. Muchos niños y niñas se preocupan por asuntos como los de María, sobre todo en la preadolescencia y la adolescencia, cuando hay muchas cosas que no se dicen pero se dan por supuestas. Los malentendidos y las malas interpretaciones pueden crear drama y estrés, sobre todo cuando las emociones (y las hormonas) están a flor de piel.

De todas maneras, si te pasas el día encima o los bombardeas con preguntas sobre su vida social, lo normal es que las cosas no salgan bien. Por eso te animo a que intentes estar ahí para invitarlos a reflexionar y ayudarlos con el proceso. Aunque sé que la mayoría de las veces no es una tarea fácil, te aseguro que es posible, sobre todo si das espacio a los silencios y tiempo para descansar. A medida que tus hijos e hijas se sientan más cómodos hablando contigo de temas personales, te expresarán sus sentimientos con más facilidad. Siempre con una buena dosis de humor, humildad y autocompasión, vuestra relación puede hacerse más fuerte durante esta época y, en los mejores momentos, serás esa persona que los escucha, guía y aconseja.

Por qué hablar de las relaciones ayuda: la Triple E para construir vínculos

En mi sesión con María utilicé el método de la Triple E e hice un par de cambios:

1. **Expandir.** Pregunta con tacto: «¿Qué pasa?». Pide más detalles de su versión de los hechos para entender bien lo que pasa. Anímala a que te diga exactamente lo que han dicho sus amigos, sin sacar conclusiones. Haz pausas para mantener la calma.
2. **Explorar.** «¿Por qué ha podido actuar así o hacer eso esa persona?». Intenta dar el beneficio de la duda. Con María, hablamos de otras posibilidades por las que podría haber pasado y la animé a que pusiera en duda de verdad la idea de «todos me odian». Me habló de las otras veces que habían quedado en las anteriores semanas y, al final, admitió que quizá sus amigos no lo habían hecho con mala intención y que hablaría con ellos.
3. **Evaluar.** Cuando tu hija ya haya pasado a la acción, pregúntale qué tal ha ido y qué ha aprendido. María descubrió después que la madre de su amiga le había dicho que solo podía invitar a diez personas y ella había elegido a los amigos que tenía más cerca para que pudieran ir a su casa caminando. Aunque a María le seguía doliendo que no la hubiese invitado, vio que su miedo no estaba justificado. Esa conversación le enseñó a gestionar mejor su diálogo interno y, si no la hubiese tenido, seguramente habría evitado a sus amigos, lo que habría creado un círculo vicioso que la habría hecho sentir más rechazo y, al grupo, separarse aún más de ella. En cambio, lo habló, cambió la dinámica y, además, obtuvo más información sobre la situación.

¿Y qué habría pasado si sus amigos no la hubiesen invitado adrede? No es una respuesta agradable de escuchar, pero, incluso en ese caso, hablar las cosas puede ser útil. Con tu apoyo, tu hijo o tu hija podrá pensar si esta situación es un caso aislado o no y, si no lo es, qué quiere hacer al respecto. ¿Sería buena idea confrontar a sus amistades para hablarlo? Quizá tendría que valorar si la amistad ya no está equilibrada, si solo da y no recibe tanto. A veces pensamos en prohibir a nuestros hijos que queden con amistades que no son buenas para ellos, pero, cuando se trata de relaciones tóxicas en las que el apoyo no es mutuo, son ellos los que tienen que llegar a sus propias conclusiones.[54]Si intentamos prohibírselo, puede que lo único que

consigamos es que tengan más ganas de quedar, el efecto de la fruta prohibida.

La conversación con María me recordó lo mucho que necesitan los niños y las niñas de todas las edades que los ayudemos con sus habilidades de toma de perspectiva.[55],[56]Aunque puede parecernos más fácil regañarlos o decirles directamente: «Le has hecho daño a tu amiga», eso no los ayudará a crecer o a aprender algo para cambiar su comportamiento en futuras ocasiones. En cambio, imagínate lo mucho que pueden aprender si se paran a pensar en lo que ha pasado. Con el tiempo, serán más capaces de darse cuenta de cuándo tienen pensamientos negativos o empiezan a sentirse mal consigo mismos; esto les permitirá hacer cambios de forma consciente, cambiar la mentalidad en el momento para sentir que tienen más control, estar más conectados y ser más flexibles ante el cambio.

Ayúdales a ver sus diferentes aspectos sociales

Las criaturas no siempre son conscientes de sus avances y, a medida que pasa el tiempo, pueden crear una rutina para su vida social. Si se comportan de una manera concreta, sus amigos responden a ese comportamiento y les ponen etiquetas como «la payasa», «la tímida» o «la paradita». Cuando los encasillan así, los niños y las niñas parecen acentuar y reforzar aún más esa parte de su personalidad.

Cuando empecé a moverme por la ciudad para trabajar con mis diferentes casos, no tenía tan presentes cómo se desarrollan este tipo de rutinas. Cuando me recorría los barrios de las afueras de Boston para ir de un colegio de educación secundaria de Charlestown a una clínica en Chelsea y luego pasarme por un colegio de primaria en Winthrop, conocí a muchísimos niños y niñas en muy poco tiempo. Estas comunidades, muy diferentes en cuanto a los orígenes de sus residentes, me hicieron ver la gran diversidad que existía a tan solo media hora en coche.

En el colegio de secundaria de Charlestown, un colegio urbano al lado de un centro de estudios superiores, la mayoría de los y las estudiantes volvían a casa andando o en metro. Muchos hablaban español como primera lengua, por lo que me habría gustado tener más que un nivel de competencia básico en ese idioma. En la clínica de

Chelsea, atendía a criaturas de menor edad y a sus familias, muchas de ellas hispanohablantes también, y la mayoría del personal sanitario era bilingüe o trilingüe. Había muchas familias cuyos padres y madres tenían más de un trabajo para llegar a final de mes y algunas criaturas decían que tenían que compartir el ordenador con sus hermanos y hermanas. Por último, en el colegio de Winthrop, justo al lado del mar, la población era principalmente caucásica y de una clase más adinerada. Muchas familias de las que conocí allí tenían varios ordenadores y fácil acceso a internet; además, allí era normal que los niños y las niñas fueran a navegar o a nadar los fines de semana.

Ver a las criaturas de estas comunidades tan distintas me confirmó la idea que tenía del gran impacto que tiene nuestro entorno a la hora de conformar nuestras perspectivas y rutinas. Vi de primera mano los efectos que tienen el racismo sistémico, la desigualdad y la pobreza en el desarrollo infantil. También empecé a ver cómo estas grandes desigualdades afectaban a las criaturas de manera personal, como, por ejemplo, que los alumnos y las alumnas en los distritos más pobres tenían mucho menos acceso a psicólogos escolares. En un colegio había un psicólogo para hablar de los problemas del alumnado, mientras que en otro se castigaba a la criatura sin darle la oportunidad de hablar con alguien. Vivir estas experiencias ya fue un aprendizaje en sí, pero, aun así, no solía pasar suficiente tiempo con estos niños y niñas para entender su arco personal o poder observar cómo evolucionaban con el tiempo.

No fue hasta que trabajé seis meses en un instituto cuando pude ver esta evolución. Por ejemplo, cuando conocí a Jeremiah, un niño de segundo de secundaria callado y estudioso, con el pelo castaño muy corto y una permanente sonrisa en la cara, que tenía unos cuantos amigos íntimos y a quien, aunque le costaba leer, se le daban genial las matemáticas. En nuestras sesiones, en las que nos centrábamos en su comprensión lectora y de escritura, se mostraba como una persona reservada, pero siempre muy educada. Siempre se esforzaba mucho e intentaba dar lo mejor de sí mismo, aunque, como me decía, le daba vergüenza y se sentía muy mal leyendo en voz alta. Hasta que un día me dijeron que estaba en el despacho del director y que no vendría a nuestra sesión. Como quería saber qué había pasado, fui a verlo.

—No sé cómo se puede comportar tan mal —oí que decía una profesora mientras esperaba fuera.

Dentro, Jeremiah estaba sentado con la cabeza gacha, mirándose los zapatos. Poco después me dijo qué había pasado: su compañero Brendan tartamudeaba bastante y, hacía unas semanas, Jeremiah lo había imitado en broma y la clase se había reído.

—Les hizo gracia —me dijo, avergonzado.

—Y entonces, ¿qué? —le pregunté.

—Pues que lo hice otra vez.

Cada mañana, Jeremiah le pedía a Brendan que dijera palabras que le costaban para poder burlarse de él, los amigos de Jeremiah se reían y le hacían caso, y el niño siguió haciéndolo, aunque la profesora le dijo que parase. Esta situación no se daba porque Brendan le cayese mal, de hecho, Jeremiah me llegó a decir: «Me cae bien, es guay», sino que el niño no cambiaba su actitud por la presión social y sus inseguridades. Al burlarse de Brendan había conseguido elevar su estatus.

—Supongo que no soy buena persona —me dijo con tristeza.

Me pareció que su comportamiento había tomado las riendas de su diálogo interno y había entrado en un bucle negativo que había que cambiar.

Principios para las conversaciones sociales

- **Márcate expectativas.** Ayuda al niño a expandir y a aprovechar al máximo su mejor versión y a centrarse en los valores sociales. Dile que ya es un buen amigo, pero que puede seguir mejorando. En el ejemplo anterior, le pedí a Jeremiah que me explicara algo: ¿Cómo quería que lo viesen sus amigos? ¿Qué era lo que más le gustaba de su personalidad? Esto lo animó un poco y me dijo que quería que los demás lo admirasen y se lo pasaran bien estando con él. Su hermano mayor era su referente. «Es muy guay —me dijo—, pero siempre es amable, incluso me deja que vaya con él a algunas fiestas».

  Aproveché ese comentario como punto de

partida para buscar cualidades que quisiera desarrollar, y Jeremiah sugirió que quería ser divertido, generoso, guay y amable. Al final nos quedamos solo con dos características, divertido y generoso, y preparamos un plan. Antes de hacer nada, se preguntaría si lo que iba a hacer demostraba que tenía esas dos cualidades y, de no ser así, intentaría hacer otra cosa. Si aun así se equivocaba y lo hacía, pediría perdón o buscaría la manera de arreglar la situación. Hay que pensar que estas cualidades hacen de brújula para las criaturas, algo que siempre llevan encima para poder guiarse.

Hablar de las cualidades que esperan tener es vital, sobre todo en la adolescencia, ya que las criaturas piensan mucho, pero también son impulsivas. Cuando nos saltamos este paso, perdemos la oportunidad de hablar con ellas de por qué les gustaría actuar de otra manera. Cambiar un comportamiento no suele ser algo que salga de forma natural ni durar mucho, pero si los ayudamos a reflexionar, los niños y las niñas pueden crear una imagen de cómo quieren ser. Una vez que tengáis claras sus expectativas, podéis buscar la manera de conseguir que esa imagen se haga realidad.

- **Comparad sus expectativas con la realidad.** Explora las discrepancias entre lo que cree que piensan los demás de él y cómo quiere que lo vean. Como me dijo Jeremiah, le hacía sentir mal que sus compañeros lo hubiesen empezado a ver como alguien problemático y un payaso. Con la intención de darle una perspectiva más constructiva, le pregunté qué podía hacer para cambiarlo y le pedí que me describiera lo que hacía cada día, sin escatimar detalles. Me dijo que se sentaba al lado de Brendan y le pedía que dijera palabras que tuvieran la «s», que le hacían tartamudear, y luego se burlaba. «Es lo primero que hago al sentarme, ni siquiera lo pienso», me dijo.

Estos bucles empiezan y se mantienen, como

muchos otros hábitos, de forma inconsciente. Pararnos a analizarlos es la clave para poder cambiarlos.

- **Ayuda a la criatura a hacer cambios y luego evalúa y comprueba qué tal han funcionado.** Al principio, Jeremiah pensaba que ya no tenía nada que hacer, pero le dije que podía romper ese bucle y, juntos, buscamos la manera. Quizá podía empezar con algo fácil, por ejemplo, sentarse en otro sitio o hablar con otra persona cuando llegara. Después, en vez de imitar a Brendan, podría decirle simplemente «hola».

  Después, tendría que ver cómo se había sentido, cómo habían respondido los demás y pensar qué podía hacer a continuación. Lo importante es desarrollar la empatía e intentar arreglar la situación con preguntas como: «¿Qué puedes hacer para que tu amigo se sienta mejor?». Jeremiah decidió que quería pedirle perdón a Brendan, pero no delante de todos sus amigos, sino que hablaría con él después de clase y se disculparía. Esta conversación le permitió ser más consciente de sus acciones y lo ayudó a reforzar sus valores sin tener que pasar vergüenza delante del resto.

Para fomentar esta concienciación, anima a tus hijos e hijas a hablar para descubrir más partes de su personalidad, invítalos a pensar cómo se comportan y por qué lo hacen, dónde y con quién. Por ejemplo, quizá tu hijo hace amigos sin problemas cuando hace actividades en el campamento de tenis, pero, luego, cuando se va de fiesta o hace otras cosas donde no conoce a la gente, no consigue abrirse.

Cuando tu hija se ponga a sí misma la etiqueta de «mala» o «cruel», pídele que se acuerde de los momentos en los que ha demostrado ser buena amiga y no ha tenido problemas para socializar. Intenta relacionar acciones con descripciones, por ejemplo: «Qué gesto tan generoso, nadie te lo ha pedido y aun así has querido compartir tus juguetes» o «He visto que le has preguntado a tu amiga si su madre

ya está mejor, has sido muy amable». Al hacer esas conexiones las ayudas a relacionar mejor acciones con comportamientos, para que luego lo puedan hacer por su cuenta. Además, estas observaciones las ayudan a darse cuenta de que son personas complejas, como el resto, y que tomar malas decisiones no las convierte en malas personas.

Ayuda a las criaturas a entender los dilemas sociales

Ser conscientes de esta complejidad también implica darse cuenta de que, a veces, puede que ni ellos mismos ni otras personas sigan las «normas» sociales. Intenta ver las tendencias sociales como una goma elástica: si la estiras un poco, puedes darle una nueva perspectiva a tu hijo o hija o ayudarlos a adaptarse a una nueva situación; en cambio, si la estiras demasiado o en la dirección que no toca, puedes romper la goma. Evidentemente, las criaturas son resilientes, pero creo que la idea se ha entendido. Anima a tu hija a estirar los límites de la idea que se ha hecho de sí misma, por ejemplo, si cree que es «tímida», puedes animarla a que sea la primera en sugerir algo cuando esté con sus amigas. Después, evalúa y pregúntale cómo se ha sentido y cómo han reaccionado sus amigas.

Céntrate en lo que a tu hijo se le da bien de forma natural. Susan David, autora de *Agilidad emocional*, me contó que una vez trabajó con un niño que estaba muy preocupado con la idea de hacer amigos en el campamento.[57] Al niño le encantaban los juegos de estrategia y se lo pasaba genial pensando en los pasos que tenía que dar, así que David lo aprovechó. Ya desde el momento en el que se subió al autocar, el niño empezó a observar con quién tenía cosas en común y a decidir con quién hablaría primero. Este proceso de planificación le dio sensación de control mientras hacía algo que disfrutaba.

Otras criaturas quizá necesitan un abordaje más espontáneo: como decidir entrar en un juego que ya ha empezado o quedar con alguien para ir al parque. La idea es que jueguen a estirar la goma para divertirse, sin forzar demasiado, para que, si algo no les convence, puedan volver a lo que ya tenían. Si tu hijo te dice que está nervioso, valida sus emociones con frases como: «Puede ser muy estresante ser el nuevo en una fiesta». Como hablé con la psicóloga de Yale Eli Lebowitz, la ansiedad es diferente para los niños y las niñas

que para las personas adultas.[58]Para las criaturas, la ansiedad es algo social, acuden a nosotros para que las calmemos y, por lo general, respondemos «arreglando» las cosas que, en este caso, podría ser decirle que no hace falta que vaya a la fiesta. No queremos que nuestros hijos e hijas se sientan incómodos, pero así no los ayudamos a desarrollar sus habilidades. En cambio, como sugiere Lebowitz, asegúrale a tu hijo que va a poder con las dificultades y anima a sus amigos, sus hermanos y hermanas, y a sus profesoras a que le transmitan la misma idea para que así reciba el apoyo que necesita para ejercitar esos músculos sociales.

Expande sus expectativas, pregúntale qué cree que pasará, pensad en quién irá a la fiesta y de qué temas puede hablar. Ayúdalo a que practique, dile que se presente y explorad estrategias que le han funcionado otras veces. Anímalo con comentarios como: «Seguro que hay más niños como tú que también están nerviosos», eso le ayudará a normalizar sus emociones y reforzará su conciencia de lo que siente.

El baile de la pragmática social

Estas situaciones sociales pueden ser difíciles de navegar, sobre todo cuando se llevan a cabo por primera vez: la primera fiesta, el primer baile o la primera entrevista de trabajo. Sin embargo, cualquier situación puede suponer un reto social, ya que las expectativas de nuestros amigos cambian y tus hijos e hijas crecen y cambian de comportamiento. Imagina que tu hija se siente más cómoda y empieza a hacer bromas, pero solo algunas le salen bien. Puedes ayudarla a reflexionar sobre la pragmática, es decir, el uso social del lenguaje. La pragmática engloba las palabras que usamos y cómo las usamos: el momento, el tono de voz y lo que implicamos, pero no decimos directamente.[59]Para dominarla hay que entender bien el contexto, por ejemplo, saber que estamos hablando con nuestra profesora y no con una amiga, y saber gestionar las conversaciones, para no perder el hilo e irnos por las ramas.

Pero si la pragmática es un baile, la pista es un factor muy importante. La frase «Te voy a pillar» puede ser escalofriante si nos la grita un desconocido o divertida si nos la dice una amiga mientras estamos jugando. Para entender la ausencia de palabras también

necesitamos habilidades pragmáticas. Pongamos que en una reunión del profesorado, preguntas: «¿Qué tal lleva Michael las matemáticas?» y la respuesta es: «Cada vez lee mejor». El hecho de no obtener una respuesta directa también nos dice mucho.

Las criaturas desarrollan las habilidades de este particular baile a medida que van creciendo, pero es normal que haya pisotones en el proceso. No es tan fácil como parece aprender a saber, por ejemplo, cuándo y cómo podemos interrumpir a alguien, cómo funcionan los turnos de palabra y cómo aportar algo a una conversación de una manera que respete el ritmo y no lo pare en seco.[60]Los niños y niñas más pequeños, que no tienen mucha experiencia hablando, suelen «romper las normas» a menudo, de maneras que pueden ser graciosas, irritantes, molestas o todo a la vez. Hace poco, en una tienda de juguetes, oí a dos niñas de unos siete años que miraban muñecas:

—Esta vale veinte dólares —dijo una—. Mi madre no me la compra ni loca.

—¿Qué pasa, es pobre? —le preguntó la segunda.

—Yo no he dicho eso.

Claramente, la segunda niña había sacado una conclusión bastante importante del comentario de su amiga, pero es que, a veces, las criaturas no lo hacen conscientemente. Los niños y las niñas hablan de forma impulsiva, sin darse cuenta del efecto que pueden tener sus comentarios o sin tener las habilidades suficientes de toma de perspectiva. Conozco a muchas criaturas que tienen problemas para identificar las señales que nos indican que es mejor cambiar de tema o ceder la palabra a la otra persona. Un día, en el grupo de lectura, me senté con un grupo de estudiantes de secundaria mientras hablaban de un libro:

—¿Cómo crees que va a acabar la historia? —le pregunté a Brian, el niño más reservado del grupo.

—Yo lo sé —dijo su amigo Xavier.

—¿Y qué cree Brian? —volví a insistir.

Xavier empezó hablar y ni se dio cuenta de que Brian se había puesto rojo. Finalmente, después de hacer otros dos intentos, le pedí a Xavier que parara e intentara decirme qué creía que querían decir la expresión facial y el lenguaje corporal de Brian. Aunque este no hubiese dicho lo que estaba pensando, su cara dejaba muy claro que estaba molesto. Dedicamos un momento a observar estas señales

implícitas y a hablar de ellas. Xavier dijo que Brian parecía enfadado y Brian confirmó la suposición, así que le pedí a este último que explicara por qué.

—No me has dejado que diera mi opinión —le dijo.

—Bueno, es que no has dicho que quisieras darla —le contestó Xavier.

Esta interacción nos permitió a los demás hablar abiertamente de las interacciones que se daban en el grupo. Entonces, comentamos que queríamos que hubiera un orden de turnos, también hablamos de cuánto tiempo podía hablar cada persona y qué podíamos hacer si nos dábamos cuenta de que alguien no había podido hablar mucho. Lo importante en esta situación no era crear reglas rígidas que tuvieran que seguir, sino dejar claro lo que querían y necesitaban para que el grupo funcionara mejor. En este caso, Xavier no necesitaba que yo le dijera que tenía que dejar hablar a los demás, simplemente necesitaba una señal más clara para entender que no estaba dejando hablar a su amigo y que eso le molestaba.

Dales tu apoyo para dominar la pragmática social

De forma más general, si quieres ayudar a tus hijos e hijas con este baile pragmático, sigue los pasos siguientes:

- **Hablad de las expectativas: ¿qué dice la norma?** Quizá tu hija no sabe qué se espera de una situación, es algo que puede pasar sobre todo cuando se hace algo por primera vez. Todavía recuerdo que la primera vez que fui a un concierto de música clásica aplaudí cuando se acabó la primera canción y alguien se rio. Esa «canción», entendí después, no había sido más que el intento de los músicos de afinar los instrumentos. Antes de ir a algún sitio nuevo, habla con tu hija para hacerte una mejor idea de lo que ya sabe, déjale claras las normas que se esperan aunque no se digan. Por ejemplo, si ves a un grupo de niños jugando al fútbol, lo más normal no es meterse sin más a jugar con ellos, sino que primero les preguntarías o te quedarías a un lado para ver si a algún equipo le falta un jugador.
- **Hablad de lo que pasa si no se cumplen las expectativas:**

¿cuáles son las consecuencias? Quizá tu hijo sí sabe qué se espera de una situación, pero decide no seguir la norma. Es cierto que puede ser incómodo, pero no tiene por qué ser negativo. A veces, ante estas situaciones tenemos que mantenernos al margen y dejarlos que hagan. Que queramos que se comporten de determinada manera no significa que tengan ni que vayan a hacerlo, pero es importante que antes de tomar esas decisiones sepan lo que puede pasar. Quizá, si no siguen las instrucciones del entrenador, los saquen del campo. Lo importante es que priorices sus objetivos a largo plazo. Pregúntale: ¿cómo crees que va a responder la persona? ¿Qué te hace sentir a ti eso? ¿Cómo quieres que te vea?

- **Pregúntales qué les gustaría hacer: ¿qué prefieren?** Intenta no posicionarte y ayuda a tu hija a pensar un plan, valorar sus opciones y tomar una decisión. Puede que prefiera dejarse fluir y decidir qué hacer en el momento o quizá no le importe asumir las consecuencias. Hablad para que la opción que elija encaje con sus valores, y recuérdale que quizá, con el tiempo, cambie de opinión y que eso también está bien.

Juegos de rol con humor

Los juegos de rol, es decir, cuando tú y tu criatura hacéis ver que sois otras personas y habláis imaginando que estáis en una situación, pueden ser una forma estupenda de dejarle más claras las normas sociales. Estas dinámicas te permiten abordar temas más difíciles y con muchos matices de una manera relajada e incluso divertida. La pragmática no tiene que ser algo aburrido y pesado, de hecho, los niños y las niñas conectan mucho más que si les explicamos directamente cómo se tienen que comportar en determinadas situaciones.

Yo he trabajado mucho con estas dinámicas de *role-play* con mis estudiantes, al igual que muchos otros colegas. Como fuente de inspiración, recurrí al trabajo de Michelle Garcia Winner, una patóloga de trastornos del lenguaje y el habla y fundadora del Center for Social Thinking. Su método, pensado inicialmente para criaturas con autismo, se centra en la necesidad de «escuchar con todo el cuerpo» o de «escuchar con los ojos y el cerebro».[61]Así, se detectan las

señales sociales de forma activa y las criaturas les prestan atención. El objetivo de Garcia Winner también es ayudar a los niños y niñas a hacer inferencias cuando detectan sarcasmo o bromas y apoyarlos para que entiendan la perspectiva de otras personas. Este trabajo es lo que los ayuda a entender mejor las cosas cuando escuchan o leen algo.

Los principios que propone me han resultado muy útiles para criaturas de todas las edades y no solo con autismo. A menudo, los niños y las niñas no saben qué información les falta en el mundo de las normas sociales, por eso suelen tener puntos muertos, sobre todo cuando prueban algo por primera vez o interaccionan con grupos nuevos. Por ejemplo, he visto a muchas criaturas pasarlo mal por intentar mantener amistades cuando pasan a secundaria. Ya no tienen solo un grupo de amigos porque, por lo general, cambian muchas veces de clase y en las conversaciones se hacen muchas más bromas y hay más sarcasmo. Hablar con tus hijos e hijas en esta etapa de transición es fundamental para poderlos ayudar a gestionar sus amistades y procesar emociones más intensas o difíciles. Y te animo a hacer lo mismo si quieres apoyarlos para que afronten mejor los obstáculos o los momentos en los que vayan a hacer algo por primera vez. Los juegos de rol pueden ser la herramienta perfecta para tratar estos temas de una forma proactiva, sobre todo si sientes que están preocupados o nerviosos.

Mis colegas y yo hemos usado esta técnica sobre todo con los y las estudiantes que tienen dificultades con la pragmática del lenguaje y a los que les cuesta poner en práctica sus habilidades lingüísticas en el momento. Lo hacemos porque muchas criaturas saben decirte qué se debe hacer en una situación o cuál sería la mejor opción, pero luego, al verse en la situación, se bloquean. Los juegos de rol pueden ayudaros a ti y a tu hija a identificar los puntos que necesita pulir para, después, poder hacer una lluvia de ideas con estrategias para que las interacciones fluyan mejor. Así, en vez de sentir que se enfrentan a algo totalmente nuevo, tendrán la seguridad de que disponen de las herramientas necesarias para que la interacción vaya bien. Esto no significa que no les vaya a costar tener esa conversación, pero tendrán una mayor sensación de control, más seguridad y esto, normalmente, hace que las personas de su alrededor respondan de una manera más positiva.

No tienes que proponerle estos juegos de rol para enseñarle algo

o para que entienda las normas de «cómo se tienen que hacer las cosas»; de hecho, te animo a que hagas todo lo contrario, al menos de vez en cuando. De una forma que se entienda que es un juego, intenta ver qué pasaría si hacéis todo lo contrario a lo que se espera en una situación. Según la personalidad de tu hijo o hija, ver estos extremos puede ser útil para entender y practicar las normas sociales sin presiones.

Recuerdo que una tarde, antes de empezar yo a usar este método, vi a mi compañera practicar este tipo de dinámica. Entré en el despacho que compartíamos y la vi sentada al lado de Lenore, una alumna de quince años, que estaba tirada en la silla masticando ruidosamente su chicle.

—Yo los viernes no trabajo —dijo Lenore con cara de aburrimiento—. Y voy a estar pegada al móvil todo el día.

—Bueno, eso ya lo veremos... —le dijo mi colega con el ceño fruncido—. No solemos dejar que...

—Y no voy a fichar al entrar —la interrumpió Lenore—. Que ya no estamos en secundaria, ¿eh?

Poco después, mi compañera acabó la «entrevista», se rio con la actuación de la muchacha y empezaron a hablar de lo que sí quería que pasara en la entrevista de verdad. En realidad, mi compañera le había pedido a Lenore que, para practicar la entrevista que tenía para unas prácticas, intentara hacerlo todo lo mal que pudiera. La había ayudado a pensar en los peores ejemplos, todo lo contrario a lo que debería hacer, y luego a ponerlo en práctica, así aprovecharon cada comentario para debatir. En vez de hablar de lo que no iba a hacer, Lenore debía dejar claro que tenía una buena ética de trabajo o, en lugar de tirarse en la silla, intentaría que su espalda estuviese bien recta.

Dejar que los niños y las niñas vean los efectos de estos ejemplos negativos, las respuestas que reciben y la impresión que dan puede ser mucho más eficaz que intentar convencerlos de que tienen que «ser buenos». Este método poco ortodoxo puede ayudarte a preparar a tus hijas a afrontar mejor los retos sociales, sobre todo cuando están nerviosas. Interpretar esos papeles tan exageradamente incorrectos les hace ver que saben mucho más de lo que creen sobre la situación y lo que se espera de ellas.

Poner en práctica el paso **expandir** con los niños y niñas les hace ver que ya saben lo que les va bien en muchos aspectos. Por ejemplo, imaginemos que hay un conflicto: a menudo, las criaturas entienden de manera implícita lo que las demás personas quieren y necesitan, pero les cuesta aprovechar esa información, sobre todo en mitad de una discusión. La reflexión no es algo que surja cuando las emociones están a flor de piel, pero, después, cuando se calman, tendrás la oportunidad de ayudarlas a resolver el conflicto, desarrollar la empatía y prepararlas para la próxima vez que pase algo parecido.

Sin duda, los conflictos no son algo agradable, en cambio, suelen ofrecernos oportunidades. El pasado San Valentín, llevé a casa un *cupcake* de *red velvet* enorme de la fiesta que hicieron en el trabajo con la idea de repartirlo entre Sophie y Paul. No sé cómo tuve semejante idea... Al segundo, mi hijo se quejó:

—¡No, no lo cortes! ¡Me lo tengo que comer yo entero!

Después de discutir un rato, al final Sophie dijo:

—¡Bueno, vale! Que se lo quede él.

Y se fue enfadada. Después de sentirme fatal por no haber cogido dos *cupcakes* directamente, puse en práctica un método que uso en mi trabajo clínico al que llamo Reflexión, opciones, punto medio:

- **Reflexiona** sobre lo que quiere la otra persona.
- **Propón** opciones para solucionar el conflicto.
- **Hablad** para encontrar un **punto medio**.

Lo primero es pararse a reflexionar: pide que cada persona te diga concretamente qué quiere y necesita y, después, usa la técnica de la Triple E. **Expandir:** ¿Qué quiere cada persona? **Explorar:** ¿Qué nos dicen esos deseos? No te quedes con la primera respuesta que te den: ¿cree que su amigo no va a seguir las reglas o lo que hay no le parece suficiente? Cuando haya conflictos entre hermanos y hermanas, intenta dejar claras las diferentes etapas del desarrollo. Pregunta a cada uno qué entiende de la situación. Intenta buscar un punto medio y luego **evalúa:** ¿Qué tal ha ido? ¿Cómo se sienten las dos partes? ¿Qué otras soluciones pueden funcionar igual o mejor en otra ocasión?

En el caso de Sophie, primero la felicité por su intención de dejar

que Paul se quedara con el *cupcake*. Sin embargo, esa solución no le enseñaba nada a su hermano y no era justa para ella. Cuando le pregunté cómo se había sentido, me dijo que estaba cansada de oír llorar a Paul y quería solucionar el problema.

—Y cuando se pone a llorar no puedo hablar contigo —me explicó.

La escuché y le transmití que había entendido su necesidad, y le aseguré que todos queríamos cenar en un ambiente más tranquilo, y que, si no lo conseguíamos, buscaríamos un rato para hablar antes de que ella se fuera a la cama. También exploramos los deseos de Paul; normalmente no le importaba compartir, era la idea de partir el *cupcake* lo que no le gustaba. Como ya nos había pasado otras veces mientras cenábamos, le gustaba comerse las cosas enteras, incluso cuando era algo diminuto. Si teníamos que cortar algo, tenía que hacerlo él, para así recuperar el control de la situación, supongo. Después de sopesar esta información, buscamos soluciones.

—Podemos dejar que se lo coma todo, ¿no? —me preguntó Sophie.

Le dije que se pondría contento en el momento, pero ¿qué pasaría a la larga? ¿Y cómo se sentiría ella?

—Sería un consentido —contestó—. Y yo me enfadaría.

Entonces le pregunté cómo le gustaría sentirse a ella si fuese Paul.

—Me gustaría sentir que me han dado mi parte, aunque sea pequeña.

—¿Cómo podemos ayudarle a que se sienta así y que, además, aprenda?

—Pues que lo parta él por la mitad —sugirió Sophie— y yo elijo con qué parte me quedo.

Le dije que me parecía bien. Aunque no era la solución perfecta, era un buen comienzo. Respetaba el papel de Sophie como hermana mayor y, además de tener en cuenta sus necesidades, la ayudaba a ver el comportamiento de Paul bajo el prisma de la etapa en la que estaba. Aunque su hermano estuviera aprendiendo, eso no quería decir que pudiese hacer lo que quisiera, por eso, nuestro punto medio le ayudaba a seguir mejorando sin ponerse por encima de nadie.

¿Y qué pasa cuando los conflictos no son tan simples? Ellen, amiga mía y madre de Mike, un niño de once años, me llamó y me dijo que otro niño, Quinn, lo estaba acosando, que lo empujaba contra las taquillas, le pisaba los deberes y hasta le pedía dinero. Esta situación llevaba pasando semanas y estaba empeorando. Ellen les había pedido a los profesores que interviniesen y estos habían propuesto que los dos niños hablasen bajo su supervisión.

«¿Crees que funcionará?», me preguntó. Ellen no tenía muchas esperanzas, cada vez que Mike se había defendido, Quinn solo le había atacado aún más tras esperar a que los profesores no estuvieran pendientes.

De hecho, los conflictos no son lo mismo que el *acoso escolar*. El *acoso escolar* es un conflicto agresivo y repetitivo en el que hay un desequilibrio de poderes, por ejemplo, entre un niño popular y uno que lo es menos; algo, desgraciadamente, muy común. En 2017, uno de cada cinco niños en edad escolar denunció sufrir acoso en Estados Unidos.[62]El *ciberacoso*, es decir, el acoso que se hace a través de internet y las tecnologías (por ejemplo, subir fotos íntimas o hacerse pasar por otra persona para hacerle daño), se ha convertido en un problema aún más serio en los últimos años, y puede ser más difícil encontrar a los culpables.[63]Una síntesis de estudios evidenció que entre el 20 y 40 % de los niños y niñas y adolescentes afirmaban haber sufrido *ciberacoso*, y las niñas tienen un riesgo más alto.[64]Otro análisis demostró que el motivo más común para este tipo de acoso eran los problemas relacionales, y que las chicas solían ser las víctimas.[65]Este tipo de acoso puede ser devastador para las criaturas y sus familias; he visto a padres y madres llorar en mitad de una reunión, del dolor que sienten por ver sufrir a sus hijos e hijas de esa manera. Les hace sentir que no tienen ningún tipo de control, sin saber qué hacer ni cómo intervenir.[66]Aun así, los que se llevan la peor parte sin duda son los niños y las niñas que sufren el acoso. Además del sufrimiento que viven en el momento, también se han establecido conexiones entre el acoso y muchos problemas de salud mental a largo y corto plazo, entre los que se incluyen depresión moderada y severa, intentos de suicidio y abuso de sustancias.[67]En algunas investigaciones incluso se ha visto que las consecuencias del *acoso* pueden afectar a

algunos niños y niñas hasta cumplidos los cuarenta años.[68]

Es cierto que no todas las víctimas de este tipo de acoso desarrollan problemas de salud mental ni sufren sus consecuencias a largo plazo. Aun así, teniendo toda esta información en mente, el *acoso* no es un asunto que deba ignorarse.

¿Y qué tal funciona dejar que los niños «solucionen las cosas hablando»? De hecho, esta opción suele ser contraproducente. La criatura que sufre el acoso se siente peor y el acosador suele ser aún más cruel. La mejor solución en estas situaciones es proteger a la víctima: hay que parar al agresor. Cuando el acoso se convierte en algo crónico, hay más probabilidades de que la víctima sufra sus efectos durante años.[69]Lo ideal sería que la escuela aplicase un abordaje para evitar situaciones de acoso, en el que todos los alumnos y alumnas aprendieran a hacer frente a los acosadores y pasaran a ser figuras activas en la defensa de sus amigos y amigas en vez de quedarse como espectadores sin decir nada. Las personas adultas también ayudarían a fomentar una cultura del respeto, pero estos cambios llevan su tiempo. Entonces, ¿qué puede hacerse mientras tanto?

Si tu hijo o tu hija sufre acoso, empieza por preguntarle por los detalles: dónde, cuándo y cómo tiene lugar. Es importante que le des tu apoyo para que explique la situación a sus profesores y que habléis para buscar la mejor manera de solucionarlo. También es bueno que hables con el colegio para ver si el profesorado está tomando cartas en el asunto y preguntarles qué medidas están tomando y qué resultados están viendo. A pesar de que estés en contacto con la escuela y te vayan informando, es vital que sigas hablando con tu hijo para evaluar la situación y ver cómo se siente. Además, te animo a que pruebes estos pasos:

1. **Expande su discurso interno.** Si ha empezado a sentirse mal consigo mismo, fomenta la autocompasión diciéndole que no ha hecho nada para merecer lo que está viviendo. Lo más importante es ayudarlo a proteger su sentimiento de valía propia y recordarle que siempre lo vas a apoyar y a ayudar con esta situación, que no va a tener que pasarla solo.
2. **Explora** lo que el acosador puede estar sintiendo. Normalmente,

las criaturas que acosan a sus compañeros lo hacen porque les falta atención en otra parte de sus vidas; es un comportamiento aprendido. Aunque demuestra falta de empatía, eso no significa que sean «malas» personas.[70],[71]Sentir odio hacia las personas en este rol es natural, aun así, ayuda a tu hijo a ver que los niños que acosan a otros no suelen ser felices ni tener seguridad en sí mismos, y que, probablemente, quien lo está acosando, tampoco está bien. Evidentemente, no tenemos que esperar que la criatura empatice cuando está sufriendo, pero, con el tiempo, esta empatía le permitirá verse a sí mismo no solo como una víctima y le ayudará a recuperar un poco el control de su vida.

3. **Evalúa** otros posibles problemas que se estén dando. Como afirma Denis Sukhodolsky, un profesor del Yale Child Study Center, debemos prestar atención a las diferentes necesidades que tienen en el aprendizaje y el desarrollo, tanto la víctima como el acosador.[72]La criatura que acosa tiene que entender que el acoso está mal y quizá necesite ayuda para gestionar la rabia y detectar señales no verbales. Puede que otros problemas como el TDA no estén ayudando, no cabe duda de que está haciendo daño a otras personas, pero eso no quita que quizá él también necesite ayuda.

Aunque no tengan problemas de acoso, puede ser muy bueno para tus hijos e hijas hablar sobre cómo defender a sus amistades. Cuando la criatura que acosa ve que hay otras que la confrontan, suele parar. Además, al actuar y defender su postura, estarás enseñando a tu hijo a desarrollar su ética y moral, lo que le dará fuerzas en el presente y en el futuro cuando vea situaciones injustas. Esta actitud lo ayudará a ser un mejor amigo y se sentirá bien sabiendo que ha hecho lo correcto.[73]Para abordar estas situaciones de una manera más general, te aconsejo que sigas estos pasos:

Hábitos conversacionales n.° 1: Conversaciones narrativas

Para ayudar a las criaturas a ver otros puntos de vista céntrate en

contar historias cuando hables con ellas. Las historias no tienen que ser complicadas: deben tener al menos un personaje, ocurrir en un lugar y presentar un problema. Describe un problema o conflicto, crea un principio, un nudo y un desenlace, y explora cómo alguien ha intentado conseguir sus objetivos, cómo se ha sentido y en qué ha cambiado y en qué no a lo largo de la historia. Explica con detalle las diferentes estrategias que siguen los personajes para hacerle ver a tu hija que no todo el mundo piensa o resuelve los problemas de la misma manera. Puedes empezar con ejemplos personales y situaciones de tu vida diaria.

Por ejemplo, imagina que una mañana el coche no arranca. La historia podría ir así:

—Fui a arrancar el coche, pero el motor no reaccionaba. Al principio me frustré muchísimo, pero, al rato, caí en que podía ser el aceite. Lo miré y vi que estaba demasiado bajo, así que, al final, lo pude solucionar y me sentí mucho mejor. Pude hacer más de lo que pensaba.

- **Dime quién hay, un lugar y qué pasa.** Me gusta animar a las criaturas a que me cuenten cuentos, sobre todo si no les gusta hablar de sí mismas. Estos juegos las ayudan a reflexionar sobre los personajes, los sentimientos y diferentes motivaciones sin presiones y pasándoselo bien.

    - Diles: «Crea tres personajes y dame un escenario y un problema» o si son más pequeños: «Elige tres animales o personas, un sitio y un problema». Sobre todo cuando juegues con criaturas más pequeñas, dales tú un ejemplo y luego anímalas a que lo prueben ellas.
    - Por ejemplo: «Los personajes son una policía, un basurero y una profesora. Están en el colegio y el problema es que las luces no funcionan». Quizá la policía comprueba las luces, la profesora va a por bombillas y el basurero abre los contenedores. La policía está molesta porque no puede hacer su trabajo; la profesora, frustrada porque no está con sus alumnos, y el basurero se alegra de tener un descanso. Al final, vuelve la luz y resulta que había sido por un corte eléctrico por la tormenta. Aunque el basurero

refunfuña, las otras dos mujeres se alegran de que el problema se haya solucionado.

Frena el diálogo social negativo expresando acción. Fíjate en cuando tu hija dice algo negativo de sí misma o sobre otra persona, como: «Soy muy mala amiga» o «Es una borde». Insiste en la existencia de la posibilidad de crecer y de cambiar, y recuérdale otros momentos en los que su comportamiento fuera todo lo contrario. Si se está peleando con su hermano, dile: «Ayer lo ayudaste con los deberes», comenta acciones concretas. «No le he dicho hola a la chica nueva» o «Le ha quitado el muñeco a mi amigo» son descripciones más objetivas que «Soy tímida» o «Es una maleducada». Con estas descripciones podemos explorar cómo y por qué la persona ha actuado de esa manera sin echarle la culpa a nadie. Quizá incluso descubras que tiene un buen motivo y, si no, al menos la criatura habrá ejercitado su habilidad para ponerse en la piel de la otra persona.

Prueba con movimientos redentores o a hablar de los efectos positivos que se consiguen cuando nos enfrentamos a las dificultades. Sin quitarle importancia a la dificultad del asunto, explora el aprendizaje o el crecimiento que pueden traer consigo las experiencias difíciles. Quizá, que echen a una niña del equipo de baloncesto hace que entrene con sus amigos o, después de suspender un examen, quizá empieza a quedar con compañeras más estudiosas. Si, imagínate, un día tu hija oye que una amiga está triste porque no puede ir de excursión, anímala a que le diga que la entiende y a que la ayude a buscar el lado bueno de la situación. Pregúntale: «¿Qué provecho puede sacar de la situación?» o «¿Qué podrías hacer para animar a tu amiga?».

Hábitos conversacionales n.° 2: El juego del «Y si...»

Intenta imaginar la historia que explica por qué una persona se comporta de una manera extraña o directamente mal. Dales el beneficio de la duda: quizá el niño que está llorando en la biblioteca está triste porque otra persona ha cogido su libro favorito. Puede que la adolescente que está de morros en el supermercado esté pensando en lo mucho que le gustaría estar jugando al fútbol. Anima a tu hijo a

probar lo que Peter Elbow llama el juego del «Y sí...», es decir, mantenerse abierto y receptivo a diversas ideas.[74]Propón posibles ideas compasivas para entender las necesidades y los deseos de otras personas.

Habla del «mal comportamiento» como de una señal de que la criatura necesita crecer. En vez de decir cosas como: «Es malísima para compartir» o «Se le da fatal escalar», te animo a que le des una vuelta y lo expreses así: «Todavía no entiende muy bien cómo funcionan los turnos» o «Está esforzándose para llegar al segundo agarre». Deja claro que las criaturas están en constante desarrollo y que todo el mundo (incluidos los adultos) se equivoca.

Demuéstrale que, en el entorno social, todos estamos aprendiendo, y que es la mar de normal. Pon en práctica una estrategia de tres pasos cuando tu hija vea a alguien que está triste o que se ha hecho daño: «Perdona, ¿estás bien? ¿Necesitas ayuda?». Así demuestras tener empatía, ganas de ayudar y que adaptarás tu respuesta según la situación.

Aprovecha los personajes o los conflictos de una novela o película para hablar. Intenta ver las motivaciones que se dan explícitamente y las que no, y recalca la diferencia entre lo que el personaje dice que quiere y lo que quiere de verdad. Quizá un amigo le dice que quiere ganar un concurso de ciencia, pero en realidad lo que quiere es ganar a su rival. Pensar en las dos opciones ayuda a las criaturas a entender a sus amistades de un modo más profundo y responder a lo que de verdad quieren y necesitan.

Intenta humanizar el lenguaje. Evita usar expresiones como «esa gente» o «ese grupo» e intenta usar palabras más concretas y objetivas. En vez de decir «las malas», anima a tu hija a que hable de: «Jeanny y Jasmine, las chicas que se meten con mi otra amiga». Ayúdala a ver cuándo hace juicios generalistas sobre un grupo y anímala a que se centre en lo que realmente está pasando. Por lo general, suelen ver muchas más diferencias de las que suponían.

Hay un motivo por el cual, durante los últimos años de vida, muchísima gente se arrepiente de lo mismo: de no haber mantenido el contacto con sus amistades.[75]El ritmo frenético de nuestra vida no

ayuda a que quedemos mucho con nuestros amigos y amigas y ni siquiera a que mantengamos el contacto. Cuando crecemos, empezamos a perder amistades. Según halló un estudio, a partir de los veinticinco años empieza un declive que continúa hasta que nos jubilamos. Aun así, hablar de las relaciones y la amistad puede ayudar a nuestros hijos e hijas, y a nosotros, a bajar un poco el ritmo y reorganizar nuestras prioridades. Si tenemos conversaciones de calidad, los podemos ayudar a ver otras perspectivas para que puedan conectar y relacionarse con más facilidad. Incluso los conflictos pueden servir para estrechar una relación si se abre un diálogo para solucionarlo y se comentan las necesidades de cada persona. Si afrontamos los problemas y los dilemas que surgen entre amigos como oportunidades para reflexionar, podemos hacer que nuestras criaturas abran su mente a nuevas perspectivas. También las ayudaremos a que estén más dispuestas a limar asperezas y a construir nuevos vínculos. Con los años, cada vez les será más fácil usar las estrategias que han aprendido, y disfrutarán más de sus relaciones duraderas y de la salud y el bienestar que les dan. Recuerda que las conversaciones que tengáis tardarán un tiempo en dar sus frutos, no van a hacer amigos después de hablar contigo ni al día siguiente. Como dijo el gran Aristóteles: «Desear tener amigos es fácil, pero la amistad es una fruta que necesita su tiempo para madurar».[76],[77],[78]

6

Conversaciones para aprender a jugar jugando: fomenta su alegría y creatividad

> Hablar es el juego más enriquecedor y natural para la mente. No hay nada que me guste más hacer en esta vida.
>
> MICHEL DE MONTAIGNE[1]

La primera vez que oí el comentario no le di muchas vueltas: «Mi profesor no quiere que pierda el tiempo jugando, quiere que haga el trabajo».

Estaba en un colegio de primaria, era viernes por la tarde, un día antes de las vacaciones de Navidad. En el ambiente se oían las voces de los niños y niñas que ensayaban para un musical al final del pasillo y el aire estaba impregnado del olor a galletas de jengibre del taller de cocina que había preparado fuera uno de los padres. Yo trabajaba allí como parte del modelo conocido como respuesta de intervención, en el que ofrecíamos apoyo al alumnado en función de lo bien o no que les fuera con su trabajo académico.[2],[3]Los alumnos y las alumnas podían pasar de no recibir apoyo, y asistir a la clase general, a participar en clases en grupos reducidos o, incluso, particulares. Idealmente, este modelo funciona como las conversaciones, es decir, que se adapta a las necesidades de la criatura en cada momento.

En este centro, colaboraba con el profesorado para valorar las necesidades de aprendizaje y del lenguaje de las criaturas. Con los resultados observados, aconsejé a los profesores que trabajasen con los niños y niñas en grupos pequeños y yo empecé a trabajar de forma individual con los niños y niñas que requerían más atención.

Este trabajo me gustó especialmente, en parte, porque me

permitía entrar y salir del aula. Durante semanas y meses, conocí a los alumnos por separado y, luego, los vi comportarse en la clase general. Al verlos interactuar con el resto de los compañeros y los profesores, empecé a identificar las situaciones que sacaban lo mejor de ellos y las que los apagaban. Ese viernes en concreto, Josie, una alumna de quinto, y yo estábamos trabajando en una redacción que tenía que hacer. Como le estaba costando empezar, le pedí que hiciera una lluvia de ideas en la pizarra y le dije que solo íbamos a explorarlas un poco, para no presionarla demasiado. Hacía años que Josie sufría ansiedad y, desde hacía poco, había empezado a bloquearse totalmente en clase sin saber qué decir cuando alguna de las profesoras le preguntaba algo.

Josie también me dijo que no tenía tiempo para jugar, que siempre intentaba hacer su trabajo primero.

—Pero el juego puede ayudarte con el trabajo —le dije.

—Yo lo veo como una pérdida de tiempo —se quejó con un resoplido propio de su edad—. ¿Por qué no me dices lo que tengo que escribir y ya está?

Le dije que esa no era una opción, pero que podíamos probar otra cosa y aceptó sin estar muy convencida, así que empezamos a perfilar sus ideas. Cuando acabamos, pareció que le habían quitado un peso de encima. A medida que pasaba el día, me convencí de que no era un buen momento, que nadie tiene la cabeza para trabajar antes de las vacaciones y que volvería con más ganas el próximo año. Pensé que no quería jugar por la ansiedad, pero que, cuando estuviera más relajada, le sería más fácil.

Sin embargo, con el paso de los meses me di cuenta de que el comentario de Josie sobre la «pérdida de tiempo» no era excepcional. De hecho, el eco de esa actitud retumbaba por todas partes y, a menudo, estaba relacionado con la manera en la que los niños y las niñas abordaban su aprendizaje. «Me he inventado esta canción para aprenderme las tablas de multiplicar —me dijo un alumno de tercero —, pero mi madre me ha dicho que me estudie la tabla y punto». Otra alumna me enseñó su lista de vocabulario y me dijo: «Tengo que aprendérmela de memoria, no puedo hacer frases para cada palabra, eso es perder el tiempo».

Me di cuenta de que el aprendizaje y el juego estaban en lados opuestos, al menos según lo que decían las criaturas y el profesorado.

Cuando empecé a trabajar con niños y niñas más pequeños, vi esta polarización aún más marcada. Por lo general, yo entraba en las clases para observar el comportamiento de una criatura en concreto y ver si tenía dificultades de aprendizaje, pero me era muy difícil no fijarme en las demás. El ambiente en las clases daba mucho que pensar. A menudo, incluso en las aulas con niños y niñas muy pequeños, solo se jugaba fuera. Vi a alumnos de infantil dando botecillos en sus sillas intentando mirar al frente, cansados de estar tan quietos o de contestar preguntas que realmente no conectaban con ellos.

—¿Qué día es hoy? —les preguntaba el profesor, señalando el calendario—. ¿Jueves o viernes?

—¡Una luciérnaga! —dijo una niña y salió corriendo hacia la ventana.

—No, es una libélula —la corrigió otro mientras la miraba e intentaba cogerla con las manos.

—¡Es viernes, viernes! —corearon los demás niños, que seguían la canción del profesor.

—Anda, volved a vuestros sitios —les pidió el profesor para que se alejaran de la ventana.

La mayoría se quejaron, pero hubo uno, el que más en serio se tomaba las reglas, que les dijo a los demás:

—Dejad de hacer el tonto.

El juego, observé, era algo lejano, una luz que solo veían en el recreo. Y esa pausa no era de más de veinte minutos: se ponían la chaqueta, salían y, poco después, ya sonaba la campana y tenían que volver con las caras tristes y sin haber podido sacar toda la energía acumulada. No les daba tiempo a buscar libélulas ni nada por el estilo, ni siquiera a hablar mucho con sus amigos y amigas. Ese tiempo libre tan reducido representa la media nacional, y no era tan extremo como en otras escuelas, como las de Gadsden City, en Alabama, donde han eliminado la hora de la siesta en parvulario para que haya más «tiempo lectivo».[4]Resulta irónico en un momento en el que hasta la American Academy of Pediatrics publicó en 2013 una declaración donde se afirmaba que el tiempo de descanso ayuda a las criaturas a aprender y es «un elemento crucial y necesario en el desarrollo infantil».[5]

De hecho, las pausas, ya sea para echar una siesta o hacer un descanso, son beneficiosas para las criaturas de todas las edades. Hay

investigaciones que han evidenciado la relación entre dormir más y gozar de mayores niveles de bienestar y coeficientes de inteligencia. Como se ha visto en un estudio en el que participaron casi tres mil niños y niñas de China de entre diez y doce años, la media de las criaturas que echaban la siesta tres veces a la semana era más feliz, demostraba más autocontrol y perseverancia, y tenía menos problemas de comportamiento en comparación con los que no la hacían. Además, a estos niños y niñas les iba mejor en el colegio. Aunque estos estudios solo demuestran que existe una relación entre hechos y no establecen una relación causal, merece la pena valorar si una criatura que parece desmotivada quizá solo necesita descansar más.[6]

Sin embargo, no darles tiempo para jugar puede dar pie a otros problemas: cuando eliminamos el tiempo de juego de la ecuación, pocas criaturas son capaces de quedarse sentadas en la silla y prestar atención, simple y llanamente porque están llenas de energía. Esto es aún más evidente en los colegios que aplican métodos de aprendizaje tradicionales, donde los niños y las niñas se sientan delante de la mesa a escuchar al profesor. Por lo general, creemos que más significa mejor: más instrucciones, más clases... Sin embargo, olvidamos que el juego es la base del aprendizaje, y que es como las criaturas aprenden a explorar y a entender el mundo, no solo durante los primeros años de su vida. He visto a tantos niños y niñas a los que se les priva de jugar que no puedo evitar pensar en la frase de moda que dice: «El jardín de infancia es el nuevo parvulario, y el parvulario es la nueva primaria». Como afirma Erika Christakis en su libro *The importance of being little* [La importancia de ser pequeño] que publicó en 2016, el juego queda relegado en un sistema que prioriza los contenidos académicos, a pesar de que los estudios demuestran que el aprendizaje más significativo es el que surge a través del descubrimiento y el ensayo y error que propicia el juego.[7],[8]

Unos meses después de estar en esas clases de párvulos, me empecé a preguntar: «Entonces... ¿cómo juegan las criaturas?», así que las observé con más atención. Comprobé que, a menudo, el juego se dividía por sexos, sobre todo entre los niños y las niñas de menor edad. Las niñas tenían sus Barbies, peluches blanditos, pegatinas con olores y diarios con candado; en cambio, los niños tenían cascos de bomberos y disfraces de dinosaurios que habían guardado del Halloween anterior, y espadas y Transformers («los rosas son de

chica», me dijo un niño de cuatro años cuando se lo ofrecí). Me chocó ver lo pronto que empezaban a perpetuarse los estereotipos de género tradicionales. Cuando llevé a Sophie a la juguetería, aún me quedé más sorprendida al ver la rigidez con la que se presentaban dichos estereotipos, con pasillos para «chicos» y «chicas», unos llenos de robots y naves espaciales, y los otros, de princesas y ponis. Como observó la socióloga Elizabeth Sweet, las empresas de juguetería empezaron esta intensa segregación y campañas de *marketing* por sexos en la década de 1980 y, a partir del año 2000, reforzaron aún más esta tendencia, asumiendo más bien al azar lo que quieren las criaturas.[9]

También he de decir que los niños y niñas más mayores con los que trabajé tenían equipos de deporte, videojuegos, pantallas y consolas, el solitario *online* y excursiones de escalada. Sin embargo, para muchos padres y criaturas, el juego, y la predisposición al juego, era algo secundario, ya que priorizaban mucho más los resultados y la mentalidad de que hay que ser el mejor.

Sí, queremos que a nuestros hijos e hijas les vaya bien, tengan empatía, seguridad en sí mismos y amistades, también nos gustaría criar a personitas creativas que se sepan divertir, que no se tomen la vida ni a ellas mismas tan en serio y que disfruten conectando con los demás. Y, para rematar la jugada, nos encantaría poder pasárnoslo bien jugando con ellos, al menos, de vez en cuando. Por eso, para poder conseguirlo, tenemos que reflexionar sobre lo que es en realidad el juego y entender el importante rol que desempeña en la vida de todos nosotros.

El juego es una filosofía de vida

¿Qué te viene a la cabeza cuando oyes la palabra «jugar»? La mayoría pensamos en deportes, juegos de mesa, videojuegos o el pillapilla; en general, pensamos en una actividad con normas, que se pueden seguir o no. Puedes jugar al Monopoly de verdad o haciendo trampas (hay una versión especial oficial y todo), y ver dónde y cómo puedes saltarte las normas. Quizá lo primero que imaginas es un parque o a los niños trepando árboles: un juego desestructurado sin normas predeterminadas.[10]La idea de juego puede quedarnos lejos o traernos

recuerdos idílicos, y nos podemos ver corriendo en campos abiertos o jugando a las canicas con amigos. La idea suele estar conectada con una infancia feliz, como si la infancia y el juego fueran siempre de la mano.

La verdad es que lo que entendemos por juego puede cambiar totalmente según la edad y el momento en el que estemos: una niña puede jugar al hockey; un adolescente, al ajedrez; una niña de diez años puede hacer un proyecto de ciencias, mientras que un niño de un año puede construir una torre, y una bebé, jugar con sus pies. En un mundo ideal, las criaturas asumen el control cuando juegan y, movidas por su curiosidad, exploran el mundo. Según Stuart Brown, fundador del Instituto Nacional del Juego de Estados Unidos, el juego puede ser cualquier cosa «que se hace sin esperar nada» y que ayuda a perfeccionar ciertas habilidades; debe suponer un reto para quien juega, sin llegar a frustrarlo. Para Brown, idealmente, el juego invita al disfrute, es decir, debe ser divertido; tener una motivación intrínseca, para que no se haga por conseguir un premio, y estar centrado en el proceso, para que nadie se preocupe por el resultado.[11]No se trata de ganar o perder, sino de lo que pasa en el camino. Yo me he sorprendido a veces al ver a Paul construir una figura de Lego muy difícil y luego decirme: «Ya está» o «Vamos a destruirla», y que la tire sin más. Mi hijo, como muchas otras criaturas, está viviendo el presente, construyendo castillos de arena una y otra vez, dejando que las olas los derrumben cada vez a su paso.

Ese tipo de juego creativo es vital para el desarrollo infantil, y lo mismo sucede con el juego guiado o el juego donde nosotras también participamos y les enseñamos nuevas palabras y conceptos cuando surge la ocasión. Tu hija toma la iniciativa en su juego y se lo pasa bien, tú solo estás ahí para darle alguna pequeña instrucción cuando la necesita.[12]Por ejemplo, imagina que tu hija de tres años mueve una caja con piezas dentro y te dice: «Hace ruido», le das la razón y la animas a que la mueva más y se fije en cómo cambia el sonido. O quizá la ayudas para que haga movimientos más rápidos y otros más lentos o le preguntas qué forma cree que tendrán las piezas, luego le dices que abra la caja y vea si ha acertado. Se ha demostrado que este tipo de juego favorece el aprendizaje del lenguaje, el aprendizaje temprano de las formas y sus habilidades para hacer más de una cosa a la vez y la planificación.[13]

Sin embargo, si pensamos en el juego como una actividad, solo veremos una fracción de su potencial, por eso te invito a que lo veas como una actitud. La idea es abrir la mente para jugar, probar, lanzar ideas y volver a intentarlo sin agobiarnos ni preocuparnos por si vamos a equivocarnos o no.[14],[15]Esta actitud es lo que permite que brote la creatividad y que las criaturas saquen lo mejor que llevan dentro. Se trata de cambiar la mirada y no fijarnos tanto en lo que hacemos, sino en cómo tú o ellas afrontan esa actividad o tarea.

Pongamos que sales a dar una vuelta en bici. Puedes hacerlo para divertirte sin más o para hacer deporte. Cuando los niños y las niñas quieren jugar, en realidad no necesitan mucho para pasárselo bien. Pueden coger el cubo de la basura e imaginar que es un camión o cortar una caja de cartón y convertirla en un horno para cocinar.[16],[17],[18]

Si toda tu familia se abre más al juego, os uniréis más y podréis relajaros y solucionar los conflictos con más facilidad, algo que puede incluso ayudar a tus hijos a afrontar retos difíciles con una actitud más positiva. Cuando las criaturas se toman las cosas como un juego, dejan de quejarse tanto y de decir, como he oído a muchos alumnos: «No puedo hacerlo»; simplemente buscan otra manera de conseguirlo.

La actitud de juego y el aprendizaje están motivados por los intereses y la curiosidad de las criaturas, y conecta de una manera significativa con sus vidas.[19]Cuando disfrutan haciendo algo y les parece útil, se vuelcan más en ello y reflexionan más, se dan cuenta de si necesitan probar otra estrategia y hacen los cambios necesarios, se esfuerzan más y demuestran más perseverancia, porque su interés es genuino. Como van probando y se exponen continuamente al error, ejercitan su resiliencia y, cuando consiguen llevar a cabo sus experimentos con éxito o resuelven sus dudas, ganan más autonomía y seguridad en sí mismos.[20]Esta actitud de afrontar los retos como si fueran un juego puede hacer que los niños y las niñas sigan intentándolo hasta conseguirlo en vez de dejar las cosas a medias por que se agobian demasiado.

Lo preocupante es ver lo rápido que pierden esta predisposición y la sustituyen por la ansiedad de no equivocarse y hacerlo todo bien. La idea de lo que es el juego empieza a mancharse demasiado pronto. ¿Por qué se pone a llorar un niño porque tiene que jugar al fútbol? ¿O por qué le da miedo que si no juega quizá su equipo no llegue a la

final? Seguramente, si piensa esas cosas, no se lo va a pasar bien: juega por presión, no porque le encante el deporte, y le preocupa demasiado el resultado. Puede que esté «jugando» al fútbol, pero ese juego se aleja mucho del ideal al que deberíamos aspirar.

Por qué el juego es tan importante

Para los niños y las niñas, conseguir ese juego ideal es importante; de hecho, es esencial para su desarrollo cerebral y es una de las maneras más potentes de conocerse a sí mismos y el mundo.[21]Cuando las criaturas participan en un juego libre, es decir, que se inventan las reglas o las cambian a su gusto, y negocian interacciones sociales complejas, sus cerebros construyen nuevas redes neuronales en la corteza prefrontal, la parte del cerebro que se encarga de la planificación y el control de impulsos.

En un sentido más amplio, el juego nutre la mente y el cuerpo: no solo hace que se lo pasen bien, sino que también ayuda a las criaturas a procesar emociones intensas, a conectar de una forma más real, a resolver sus peleas y a sentirse mejor cuando algo o alguien ha herido sus sentimientos. Hablar de emociones las ayuda a relacionarlas con pensamientos, mientras imaginan por qué alguien se puede sentir de determinada manera.[22]Cuando Paul me dice: «El perro está triste porque está malito», está conectando una emoción con una situación; si, además, me dice: «Yo también me pongo triste cuando me encuentro mal», estará identificando y verbalizando sus propias emociones. Si se crea un hábito, al final, las criaturas aprenden a reconocer y a etiquetar las emociones, que es el primer paso para que puedan llegar a entenderlas y aprender a gestionarlas de forma sana.[23]

Además, el juego es otro pilar fundamental para las relaciones sociales. Es lo que les permite forjar vínculos, hacer y reforzar amistades, y desarrollar habilidades para poder afrontar la incertidumbre. ¿Cómo reacciona cuando un amigo suyo quiere jugar al pillapilla en vez de jugar a los astronautas o cuando el puente que llevan horas construyendo se derrumba? Si están jugando, pueden pedir perdón haciendo el tonto o exagerando, demostrando lo que sienten sin exponerse demasiado.

Y, por último, el juego fomenta el pensamiento expansivo y

profundo como pocas otras cosas. Al intentar responder sus preguntas mediante ensayo y error, los niños y las niñas crean una buena base para el pensamiento creativo que necesitarán para resolver problemas más complejos en el futuro.[24]No lo dudes: hasta una niña jugando con cubos de agua o haciendo pulseras puede hacer preguntas profundas. A mí, personalmente, me encanta estudiar el juego de las criaturas más pequeñas: imagino las preguntas que les van surgiendo a cada momento, burbujeándoles en la cabeza mientras juguetean y hacen pruebas. Un día de verano me senté con un grupo de niñas de tres años en un parque; allí corrían alrededor del aspersor, cogían cubos para llenarlos de agua y ponían tallos de flor en los riachuelos que se formaban en las escaleras. Después de tirarlos al agua, bajaban las escaleras corriendo y observaban con atención cómo los tallos navegaban hasta llegar a un charco de barro; luego los volvían a coger, ensuciándose las manos y volvían a llevarlos al aspersor. «¡Más flores!», dijo una niña mientras cogía algunas, a lo que otra le contestó: «¡Más barro!».

Estos momentos son los que me hacen ver la facilidad que tienen las criaturas para dejarse fluir. Cuando fluyes, pones tanta atención en lo que estás haciendo que no tienes ojos para nada más y pierdes la noción del tiempo,[25]no te distraes con otras cosas, tu mente está totalmente concentrada en un solo objetivo o pregunta. Así pues, teniendo en cuenta que tanto nosotros como nuestros hijos e hijas vivimos en un mundo donde todo son distracciones, sacar tiempo para encontrar estos momentos vale muchísimo la pena.

Aun así, el juego puede ofrecernos mucho más. No es casualidad que a muchas de las personas que han ganado un Nobel en el campo de la ciencia les viniera la inspiración mientras veían fluir el agua de un río o los destellos del sol en la ventana o mientras paseaban por el bosque... Estos momentos son los que crean esa calma interior que nos conduce a pensamientos más profundos y a tener una actitud más atenta que permite a las criaturas explorar los porqués del mundo. Intentar respondernos preguntas desde el juego aviva nuestra curiosidad y nuestro pensamiento científico: ¿Cuántos golpes hay que darle a una hoja para que se caiga de la rama? ¿Hacia dónde volarán las semillas del diente de león cuando lo soplas y por qué? ¿Por qué nadie ve las semillas cuando caen al suelo?

Todos los ejemplos anteriores están relacionados con la

naturaleza, pero se pueden hacer preguntas de todo, por ejemplo, del videojuego más sencillo que te puedas imaginar. Podríamos preguntarnos: ¿qué pasa si muevo al personaje a la derecha? ¿Se caerá? O ¿el dragón solo escupe fuego o me darán monedas si lo cazo? Estas preguntas quizá son un poco más artificiales, pero explorarlas será igual de interesante y divertido.

Si vas practicando y tu hija va haciéndose preguntas cada vez más profundas, empezará a darse cuenta de las cosas que más le llaman y así podrá concentrarse mejor en lo que le interesa de verdad. Como me dijo una vez Sophie cuando tenía siete años: «Me gusta mucho todo lo que tiene que ver con la ciencia: cómo funciona el cuerpo, cómo se forman las estrellas... ¡es como resolver misterios!». A medida que sus preguntas y sus intereses van creciendo, los niños y las niñas empiezan a descubrir lo que les apasiona y no sienten en absoluto que tengan que reprimirse. Quizá ahora le gustan las estrellas y acabe estudiando astronomía o, si se le da bien tejer, puede que acabe haciendo algo de moda. Con esto no quiero decir que las criaturas tengan que pensar en su futuro profesional; de hecho, se trata de lo contrario: queremos que se concentren en el momento, en su presente. El objetivo es que, con el tiempo, esos intereses vayan creciendo y evolucionando, y dejar que su curiosidad las siga estimulando.

Cuando el juego es imaginativo y crean lugares y personajes, los niños y las niñas nos demuestran su curiosidad sin filtros. Hace poco, Paul se acercó la fachada de una heladería de Lego a la cara y me dijo con una voz seria: «¿Qué helado quieres? ¿El de chocolate o el de vainilla? O quizá quieres probar el de chorizo o el de pepinillos». Cuando le pregunté si tenían de café, se rio y me recomendó uno de cactus. Este tipo de interacciones fluidas son esenciales para desarrollar sus habilidades sociales y del lenguaje, ya que ejercitan su flexibilidad mental al fingir que son otras personas e improvisar ideas en el momento. Además, este tipo de juego también se relaciona con la creatividad a largo plazo.[26],[27]En un estudio se descubrió que las personas más creativas, como las ganadoras de premios Nobel, jugaban más con su imaginación durante la infancia que el grupo de control.[28]

Sin embargo, la capacidad creativa de los niños parece estar disminuyendo, sobre todo entre los más pequeños. En 2010, Kyung Hee Kim, del College of William and Mary, hizo una serie de estudios en los que se analizaron los resultados de más de 300.000 pruebas de creatividad durante los últimos treinta años. Desde 1990, la investigadora descubrió que la media de las criaturas había perdido habilidades para generar ideas originales y diferentes. Teniendo en cuenta las valoraciones del estudio, también se halló que son menos graciosas y les cuesta más desarrollar sus ideas.[29]¿Y esto a qué se debe? Es muy fácil decir que «los niños y las niñas de ahora» no son tan innovadores como antes; quizá han nacido así, pero eso no tendría mucho sentido. En realidad, las criaturas nacen con un deseo creativo innato, lo que pasa es que, como afirma el psicólogo de la Universidad de Oregón Rob Beghetto, este deseo puede nutrirse o reprimirse.[30],[31]

Desde que empecé a trabajar con criaturas hace ya más de diez años, he comprobado que cada vez se bloquean más cuando tienen que hacer un proyecto creativo. Esto es un hecho con los niños y las niñas más mayores, pero también les pasa a las criaturas a las que aún les falta mucho para tener que preocuparse por la selectividad y la universidad.

«¿Es de ficción o no?», me preguntó una niña de quinto cuando empezamos una unidad sobre poesía con un ejercicio de escritura sobre a dónde le gustaría viajar. «Creo que aún no lo hemos dado en clase», me dijo, pero le expliqué que se suponía que tenía que usar su imaginación, a lo que me contestó que no le gustaba imaginar sitios donde no hubiese estado. «Me parece raro —me dijo con una sonrisa incómoda—, no tengo nada claro y no me gusta empezar así de la nada.»

Su comentario era un eco de las experiencias de muchos otros niños y niñas con los que he trabajado, a los que no les cuesta hacer exámenes tipo test o de rellenar los huecos, pero sí hacer una lluvia de ideas o empezar algo de cero. La necesidad compulsiva de las criaturas de hacer las cosas bien a la primera es una corriente generalizada y algo que empeora si no sacamos el tiempo para fomentar el juego creativo y las conversaciones generativas y abiertas que suelen acompañarlo. Hay que cambiar la mentalidad y, en vez de querer

responder preguntas, querer hacerlas y lanzar ideas sin presión, en vez de bloquearse y paralizarse. Ejercitar la musculatura mental para hacer preguntas y lluvias de ideas a través del juego es una pieza clave para fomentar la creatividad de nuestros hijos e hijas.

Entonces, ¿por qué no le dedicamos tiempo y espacio a este tipo de juego? ¿Por qué, ahora que tenemos más claro que nunca el papel tan importante que tiene el juego en el desarrollo físico, social y mental, lo fomentamos cada vez menos en nuestras conversaciones?

Cuando nos olvidamos del juego

Incluso en las primeras etapas de la infancia, solemos decir que el juego es muy importante, pero no le dedicamos el tiempo necesario para que las criaturas puedan jugar bien. Ante el enfoque teórico de las escuelas, muchos niños y niñas ya no fluyen de la misma manera o ni siquiera buscan esos momentos. La guerra que ha estallado entre el juego y el aprendizaje no da la opción de crear un espacio donde poder combinarlos. Es más, cuando las criaturas llegan a casa, jugar muchas veces implica gastar dinero. Al bombardearlos con anuncios, suelen creer que para que el juego sea más divertido tienen que comprarse los juguetes más nuevos y estupendos, y nuestras conversaciones giran en torno a estas ideas.

Los juguetes deberían ser la excusa para dejar volar su imaginación, poder usarlos para mil cosas diferentes, para que las criaturas puedan imaginarse que son otra cosa e inventar un montón de escenarios mientras exploran su mundo interior. Estos juguetes suelen ser cosas sencillas: por sí solos no hacen mucho, no hablan ni hacen sonidos electrónicos, por eso, cuando las criaturas juegan con juguetes así, son ellas las que hablan y piensan.

Justo la semana pasada, escuché de refilón a una niña de cuatro años decir: «El doctor le acaba de recetar al perro un globo grande y lila, el paciente se lo ha comido y se encuentra mucho mejor». Cuando entré en la sala, la vi con un kit de veterinaria y le estaba dando a su perro de peluche un plátano de plástico. Quizá te parece una tontería, pero cuando las criaturas juegan así es cuando ejercitan el pensamiento y el lenguaje de una manera natural y motivadora. Además, esto las ayuda a procesar situaciones de su día a día de forma

parecida a cómo procesa información el cerebro en los sueños.[32]Cuando crean personajes con objetivos opuestos, desarrollan sus habilidades de toma de perspectiva[33]y, cuando juguetean con diferentes historias, fomentan el pensamiento divergente, es decir, la habilidad de pensar en diferentes posibilidades, un elemento esencial para la creatividad.

Aun así, hay muchísimos más niños y niñas que me vienen con sus juguetes de plástico y me piden si puedo descargarles la aplicación que traen. Los juguetes son una forma de conectarse al mundo virtual y, sin saberlo, le dan poder a un sistema que utiliza sus clics para aprender cómo venderles mejor el siguiente, a ellos y a nosotras.

¿De qué hablan cuando juegan con juguetes así? La mayoría cogen las ideas que ven en internet y ya ni siquiera tienen que pensar en qué nombre ponerles. El diálogo que se crea con esos juegos es el que la industria ha preparado y da mucho menos margen a la interpretación y la imaginación. En los casos más extremos, hay muñecas que hablan que buscan la manera de adentrarse en la vida personal de las criaturas. Con la premisa de intentar reforzar su «amistad», estas muñecas les preguntan qué hacen o incluso dónde viven y, hay algunas, como Mi amiga Cayla, que grababan las respuestas y las enviaban a servidores externos.[34],[35],[36]

¿Qué pasa si un niño le explica a un muñeco así que se están metiendo con él o que lo están acosando, que está triste o nervioso? Quizá sienta que tiene a alguien que lo escucha, pero realmente estos juguetes responden, si es que lo hacen, de una manera muy superficial. «Díselo a tus padres» es una de las respuestas que dan, pero ¿cómo sabemos que lo harán?

El principio de la caja de cartón

Cuando compramos este tipo de juguetes o cualquier producto más sofisticado, nos solemos olvidar del principio de la caja de cartón. Tú compras algo caro y, cuando llega, tus hijas se ponen a jugar con la caja. De hecho, eso demuestra que saben de qué va la cosa: el juego siempre funciona mejor cuando se usan materiales sencillos y, cuantas más cosas haya, más difícil será que surja un pensamiento imaginativo.

Hace unas semanas comprobé esta teoría en primera persona: después de cenar, Sophie y Paul entraron en una habitación a oscuras con una linterna que encontraron en una caja de herramientas. Esto ya era a última hora de un domingo, después de jugar, de cansarse de sus juguetes, de discutir y de aburrirse de eso también. Al rato, Paul alargó los brazos para que la sombra de sus dedos tocara el techo.

—Es una gallina bailando —le dijo, y los dos se echaron a reír.

Después de convertir sus sombras en gigantes, sacaron una casita de juguete e hicieron una fiesta de gigantes. Cuando se cansaron de jugar, se sentaron y se quedaron en silencio un rato. Pensé en llevarles más juguetes o algún libro, pero, como vi que lo estaban disfrutando, les pregunté cómo podían hacer sus sombras más pequeñas.

—¿Así? —me preguntó Sophie mientras daba un paso atrás—. No, así se hacen más grandes... A ver, déjame que piense.

—O quizá podéis hacer que toquen las ventanas —les propuse—. ¿Y qué podríais hacer para que desaparezcan?

—¿Podemos hacer que nuestras sombras se choquen? —preguntó Sophie, y se abalanzaron el uno contra el otro. Los dos se chocaron riendo.

—¿Cómo habéis cambiado el tamaño de vuestras sombras? —le pregunté.

—Nos hemos alejado de la luz —me contestó—. No, perdona, nos hemos alejado de la pared.

Paul volvió a encender la linterna y me preguntó que por qué su sombra ya no «funcionaba».

—Es porque no hay oscuridad —le contestó Sophie, y lo llevó a una habitación más oscura.

Si no hubiesen estado aburridos, no habrían jugado así, y tampoco si yo les hubiese llevado más juguetes, como me había pedido el instinto. Al tener que buscar maneras de jugar con algo tan rudimentario como la linterna, y al expandir sus ideas iniciales, los dos consiguieron implicarse de verdad en lo que estaban haciendo.

La crianza intensiva les priva del juego

Ese momento con mi hija y mi hijo también me recordó lo importante que es a veces dar un paso atrás y, simplemente, observar. Sobre todo,

cuando las criaturas son pequeñas, porque solemos creer que tenemos que jugar siempre con ellas, que no podemos dejarlas solas. Nos sentamos a su lado en el parque o con las cajas de piezas de Lego, y, cuando hablamos, no dejamos de hacerles comentarios: «¿Es un perrito?» o «Es el azul, ¿no?».

Es cierto que interactuar con nuestros hijos de este modo los ayuda a aprender vocabulario. Sin embargo, si lo hacemos siempre, no les damos tiempo para que ejerciten su pensamiento y la voz interior que necesitan para verbalizar planes o dar vueltas a preguntas sencillas hasta convertirlas en otras más complejas. Además, también se hace pesado: el juego se convierte en otra tarea para los padres y las madres, y esa no es una actitud ni una idea que deberíamos transmitirles. Esa sensación de obligación la he visto en muchos padres y madres que conozco, porque sienten que tienen que participar y asegurarse de que todo el mundo se está divirtiendo.[37],[38]¿Y qué pasa si esta mentalidad nos crea resentimiento o nos desgasta? ¿No podemos hacer nada para evitarlo?

Lo peor es que, cuando los padres y las madres sienten que siempre tienen que estar presentes y participativos, tanto ellos como las criaturas pueden acabar frustrándose. Sobre todo los niños y las niñas de menor edad, a quienes les encanta repetir las cosas una y otra vez; la repetición los ayuda a aprender y, además, les resulta muy gratificante. Sin embargo, por muy productivo que sea para ellos, su tipo de juego puede resultar un bucle infinito y duro para los padres. La creencia de que no podemos dejar de vigilarlos nos lleva irremediablemente al aburrimiento y lo mismo pasa si intentamos que cada juego sea educativo: al nombrar objetos, enseñarles colores, preguntarles «¿Cuántos hay ahí?»... No me malinterpretes, no te estoy diciendo que no tengas que hacer este tipo de preguntas, solo que te fijes en si abusas demasiado y no les estás dando espacio para explorar, porque así es como perdemos la esencia del juego.[39]

Jugamos para pasárnoslo bien, pero, cuando lo hacemos por obligación, solemos actuar de una manera poco natural. Quizá estamos aburridos y aun así intentamos transmitir que nos lo estamos pasando genial, y los niños y las niñas saben muy bien cuándo estamos fingiendo. Quieren que, cuando estemos con ellos, seamos nuestra versión más auténtica y que participemos en el juego, quieren que los observemos, que nos demos cuenta de lo que hacen (con sus

incesantes «¡Mira, mira!») y que comentemos sus ideas. Cuando hablemos con ellos quieren sentir que los entendemos, que los ayudemos a crecer y les propongamos desafíos, y que, al menos de vez en cuando, también nos lo pasemos bien. Este reto puede plantearse cuando te lanzan una de sus grandes preguntas, por ejemplo: «¿Cómo puedo hacer volar al dinosaurio?». Esa pregunta es mucho más interesante y difícil que «¿De qué color es?».

En el caso de los niños y las niñas más mayores pasa lo mismo, no siempre entendemos lo que hacen cuando se dejan fluir ni les hablamos de una manera en la que se sientan valorados. Los videojuegos son un claro ejemplo, muchos padres y madres con los que he hablado los ven como una pérdida de tiempo o un obstáculo para la salud mental de sus hijos. La verdad es que los estudios al respecto no dan resultados claros.[40],[41]Es cierto que presentan algunas posibles desventajas, como que se establece una relación entre los videojuegos y una mayor agresividad,[42]pero incluso esa relación no está del todo clara. En un estudio llevado a cabo para valorar los efectos a largo plazo de los videojuegos violentos no se hallaron pruebas que demostrasen una disminución de empatía ni ningún tipo de respuesta neuronal que pudiera propiciar esos cambios.[43]

De hecho, los videojuegos pueden ayudar a las criaturas a desarrollar la habilidad de hacer más de una cosa a la vez e incluso mejorar sus habilidades cognitivas. Muchos juegos animan a los niños y niñas a asumir otros roles, imaginar que son caballeros o soldados o crear mundos imaginarios. Hay otros, como Fortnite, en los que tienen que colaborar entre ellos para conseguir recursos, salvar a supervivientes y proteger equipamiento. Aunque es cierto que las reglas están preestablecidas, no cabe duda de que los juegos de rol y de estrategia los hacen ejercitar los músculos del juego y los animan a valorar diferentes opciones. De hecho, algunas investigaciones recientes sugieren que algunos videojuegos prosociales, diseñados para fomentar la colaboración y la resolución conjunta de problemas, puede que mejoren las habilidades de toma de perspectiva.[44]

El campo de batalla del juego

Lo que resulta aún más preocupante que los juegos en sí es el miedo

que se filtra en nuestras conversaciones. En 2017, un estudio nacional del centro de investigación Pew descubrió que el 65 % de los adultos de Estados Unidos creía que los videojuegos contribuían a la violencia con armas.[45]Estos miedos limitan nuestras conversaciones y hacen creer a las criaturas que no pueden hablar de videojuegos o que tienen que ocultar que juegan. Cuando se da esta situación, perdemos la oportunidad de ayudarlos a procesar lo que ven y experimentan, y estos problemas son los que convierten nuestras conversaciones en campos de batalla.

Esto no se limita solo a los videojuegos, también suele pasar cuando surgen preguntas sobre deportes organizados. Por una parte, es evidente que hacer deporte es sano, nos permite sacar energía física y aprender a trabajar en equipo, además de ser muy divertido. Sin embargo, en los últimos años se ha empezado a presionar para que los niños y las niñas se especialicen antes que nunca en un solo deporte todo el año. He conocido a muchos padres y madres que estaban preocupados porque sus hijas de diez u once años aún no habían «elegido» un deporte. La teoría es que, si se centran en lo que se les da bien, tendrán más éxito en el futuro.

Sin embargo, especializarse demasiado pronto suele hacer que las criaturas se desgasten. Como demostró un estudio en el que participaron más de 12.000 criaturas en 2018, esto incrementaba el riesgo de lesión y, además, en el plano emocional, las criaturas sienten el peso de unas expectativas demasiado altas y suelen dejarlo o desgastarse. Hubo otro estudio que evidenció que las criaturas que se especializaban desde muy pequeñas dejaban los deportes antes y hacían menos deporte en su edad adulta.[46]En realidad, los inicios tempranos no son necesarios para triunfar en los deportes en la etapa universitaria. Por lo general, un estudio halló que los y las atletas universitarios no se especializaban hasta cumplir los quince años.[47]

Es más, hacer que nuestros hijos e hijas se especialicen cuando aún son pequeños afecta a nuestras conversaciones. A menudo, solemos hablar más y hacer hincapié en sus puntos fuertes o nos centramos en las habilidades que demuestran de manera natural. Quizá por eso muchas criaturas se esfuerzan más en contentar a sus entrenadores o a sus padres y madres que en mejorar sus habilidades. Además, si cometen un solo fallo, su diálogo interno se vuelve negativo: unen su valía con el hecho de ganar o perder. Justamente

son estos niños y niñas los que necesitan que cambiemos la perspectiva que tienen de lo que es el juego.

¿Y cómo conseguimos ese cambio de perspectiva? Te animo a que empieces por practicar esa actitud de juego.

JUGAR Y VER LAS COSAS COMO UN JUEGO FUNCIONA

Eran las 7:30 de la mañana, estaba en una clase en el campus de la Universidad Estatal Grand Valley de Míchigan, y yo, que nunca he sido de madrugar, estaba totalmente despierta. Ese día participaba en la competición nacional conocida como Olimpiadas Científicas, a la que los y las estudiantes de instituto acudían para disfrutar de numerosos eventos: identificación de especies de árboles, testeo de máquinas que disparaban pelotas de tenis para meterlas en latas y talleres de orientación con la única ayuda de una brújula. El taller en el que participaba yo se titulaba «Escríbelo y hazlo» y la idea era que alguien entraba en una habitación y encontraba una estructura complicada, y, luego, otra persona entraba en una segunda sala con la misma estructura, pero desmontada y con todas las piezas apiladas en una caja. El objetivo era que el primer participante, el escritor, preparase instrucciones precisas para que el segundo, el constructor, pudiese montar la estructura en el tiempo que tenía. Después, el jurado sumaba puntos por cada elemento que se había hecho correctamente y los restaba cuando veía errores; finalmente, el equipo con más puntos ganaba.

La mañana que tenía lugar mi taller, me senté en una fila con una docena de chicos y chicas de mi edad, todos con una libreta, un lápiz y una extraña figura hecha con piezas de Lego y planchas de gomaespuma. Me quedé observándola: hacía 15 cm de alto y 30 de ancho, era redonda como un sol y tenía rayos irregulares. Había un montón de palos de helado esparcidos por toda la figura aleatoriamente, y también pegatinas, abalorios en forma de estrella e incluso patatas fritas. ¡Vaya caos! El resto de los y las participantes escribía sin parar y yo noté un escalofrío en la espalda: me quedaba una hora y no había empezado. Mi compañera, la «constructora», estaba sentada en otra sala y se iba a enfadar muchísimo si le llegaba una hoja en blanco.

Al percatarme de que me estaba bloqueando, respiré hondo y cerré los ojos. Durante unos segundos, dejé de pensar en mi compañera y en ganar y empecé a pensar: ¿cómo podía explicarle lo que veía para que lo entendiera de la mejor manera posible, y hacerlo rápido? «Busca un patrón», pensé, y me acerqué para observar la estructura con más detalle. La figura, que apestaba a cola, no tenía muy buen aspecto, pero entonces me di cuenta de algo: habían colocado los palos de helado para hacer una cara sonriente y las patatas fritas eran los ojos. «Es una cara feliz, eso es lo importante.» El subidón que sentí al encontrar un patrón, que ya conocía después de tanto practicar, me llenó de energía. Volví a mi mesa corriendo y empecé a escribir.

Cuando echo la vista atrás, ese momento me parece muy importante, no solo por los gorros divertidos y las insignias que conseguí en la bienvenida de antes de la competición, sino también porque me sirvió de inspiración para ver lo mucho que podía hacer la escritura. Solo tenía una hoja, un lápiz y una figura extraña: con eso tenía que crear una descripción lo más precisa posible y no se podía dibujar, todo dependía de las palabras.

Al mismo tiempo, el reto me recordó que lo importante en el juego, y la mentalidad de juego, es la actitud. Estaba en una competición y había «ganadores» y «perdedores», el contexto presentaba demasiadas constricciones para invitar al juego de verdad. De hecho, después de oír lo que decían otros participantes, me di cuenta de que muchos habían vivido una experiencia totalmente diferente.

—Lo he hecho fatal —se quejó una chica mientras buscaba a sus padres—. Me centré demasiado en la primera parte y me olvidé de las patatas.

—¿Y qué más da? —le dijo otro chico, que parecía enfadado—. Es una tontería, yo he venido porque me ha obligado mi madre.

Detrás, había otras dos niñas más pequeñas saltando y chocando palmas.

—¡Seguro que hemos ganado! —le dijo una a la otra—. ¡Ahora sí que nos van a tener que comprar la *pizza* que nos prometieron!

Para las criaturas que habían ganado, el juego no era la parte divertida ni satisfactoria, sino que su motivación era una recompensa externa (la *pizza*) y no salía de ellas. Para ese equipo lo importante era

el resultado, ganar, y no el proceso. Si usamos la definición de Brown, su juego se alejaba totalmente de lo que es el juego en realidad y, aunque otras muchas veces yo me he visto en su situación, esta vez fue diferente. En mitad del caos de la competición, conseguí cambiar la mentalidad y verlo como un juego, valoré diferentes ideas y me planteé: «¿Debería hacer esto o aquello?». Me permití soltar la idea de ganar o perder, exploré la situación sin más y eso hizo que me lo pasara mucho mejor que en otras ocasiones.

Las conversaciones que invitan a jugar alimentan la imaginación

Fomentar el juego no tiene por qué ser difícil, de hecho, podemos empezar hablando de la naturaleza y del mundo que nos rodea, y aprovechar lo que vemos en nuestra vida, en historias o libros.[48]Una nube puede ser un barco o un dinosaurio, un montón de ladrillos puede convertirse en una nave espacial... No hace falta que vayas a Míchigan ni a ningún otro sitio, pero normalmente olvidamos pararnos a jugar con nuestra imaginación con estos pequeños detalles y vemos el juego como un problema para las criaturas porque están distraídas o algo peor.

Hace ya unos cuantos años, hablé con una profesora de parvulario sobre un alumno, Brett, un niño de cinco años. Tanto ella como el padre y la madre estaban preocupados porque no estaba aprendiendo al mismo ritmo que el resto de sus compañeros y compañeras. Además, a menudo ignoraba a sus amistades, no respondía cuando lo llamaban y, en clase, solía despistarse: se ponía a caminar e incluso se chocaba contra las paredes.

—¿Quizá necesita gafas? —les pregunté.

El padre y la madre ya lo habían llevado al oculista y al otorrino, me explicó la profesora y también se había descartado que tuviera TDA. Estaba frustrada y no sabía qué hacer, y me comentó que la madre le había explicado que solía pasar lo mismo en casa.

Cuando finalmente conocí a Brett en persona, le pregunté a él directamente qué pensaba que estaba pasando. El niño saltó de su silla mientras hacía ver que blandía una espada:

—Ahora mismo estoy en el desierto de Gobi —me dijo—. Cierro los ojos, noto el aire en la cara y voy en camello.

—¿Ah, sí? —No me esperaba esa respuesta—. ¿Cómo conoces el desierto de Gobi?

—Lo vi en un documental —me dijo con una gran sonrisa—. Lo he visto seis veces y me lo sé de memoria.

—Claro, no me extraña.

A veces nos montamos películas... El niño no tenía problemas de atención, lo único que le pasaba es que estaba totalmente metido en su mundo. Brett lo que necesitaba era que alguien le dijera que jugar con la imaginación estaba genial, pero que, en según qué momentos, era mejor que prestara atención a lo que pasaba a su alrededor.

Principios para el juego imaginativo con la triple E

Para ayudar a Brett, lo primero que le pedí fue que me diera más detalles sobre el lugar **(expandir)** y aproveché todos los sentidos: ¿qué veía en el desierto y qué sonidos había? ¿Qué olores percibía? ¿Había otras personas con él? ¿Había estado alguna vez en un desierto? ¿Cómo se sentía cuando se imaginaba allí?

Al rato, lo ayudé a **explorar** y le repetí que tenía una imaginación increíble. Le pedí que me detallara aún más su mundo y me dijo que se imaginaba que era alguien que iba al desierto de Gobi con un grupo de viajeros. Hablamos de tres tipos de conflictos: los que se crean con la otra gente, con el entorno y los internos. ¿Qué conflictos podían aparecer en su historia? Al niño le encantó la idea y me dijo que sus acompañantes estaban discutiendo por el agua y luego los atacaron unos ladrones con los que tuvieron que luchar. Pasaron mucho miedo, pero afrontaron la situación y, al final, llegaron a su destino.

También aprovechamos la ocasión para **evaluar** si su imaginación le estaba ayudando o perjudicando. Le pregunté cuándo sentía que su imaginación lo distraía, lo aislaba de sus amigos y amigas o incluso acababa haciéndose daño. Al final decidimos que, cuando su mente lo llevara al desierto, se fijaría si había señales externas que le dijeran que era mejor dejarlo para otro momento: quizá la profesora lo estaba llamando o una amiga quería jugar con él. Juntos, creamos dos mantras: «Baja el nivel» o «Sube el nivel». El primero servía para volver a la realidad, al menos, un rato, mientras

que el segundo mantra le daba rienda suelta para que explorara su desierto como quisiera. Tener estas conversaciones con nuestros hijos e hijas los ayuda a entenderse mejor y, a nosotros, nos da la oportunidad de compartir con ellos su mundo interior lleno de creatividad. El ritmo tan frenético que tenemos en nuestro día a día a veces impide que las criaturas nos expliquen lo que están pensando de verdad. Estas oportunidades en las que te dejan entrar en sus mundos harán que conectéis en un nivel más profundo y que los conozcáis mejor, y os advierto que, muchas veces, os dejarán con la boca abierta.

También puedes sorprenderte cuando los ayudes a explorar y a expandir mientras juegan y vayan desarrollando ideas al momento. Hace apenas unas semanas, me pasó a mí. Después de cenar, Paul cogió mi esterilla de yoga, la puso derecha y me dijo:

—Mira, es Zobo el robot —hablando de un episodio que había visto de una serie de Lego (no lo juzguéis). De repente, lo usó como un telescopio para mirar y añadió—: Zobo es una cámara.

Sophie y él estuvieron un rato jugando a esconderse con la esterilla, hasta que su hermana se cansó y él empezó a quejarse.

—¿En qué otras cosas puede convertirse Zobo? —le pregunté.

—¡En una lanza!

Entonces Sophie y él empezaron a luchar en lo que Paul llamó el ataque del mono araña. No me dio tiempo a decirles nada más porque ya habían desaparecido.

Este es otro ejemplo que demuestra que cuando jugamos con la imaginación no necesitamos mucho, básicamente, tiempo, espacio y la idea de que hay muchas ideas por probar. Cuando tengas tiempo, tómate un descanso y siéntate, pregúntales qué podría pasar después, lánzales preguntas abiertas: «¿Y ahora qué?» o «Genial, ¿y qué más?», deja que tus hijos e hijas dirijan la acción. Hazles preguntas de exploración: ¿Cómo podemos hacer que una servilleta se convierta en un helicóptero o en un camión de helados? Probad las ideas que sugieran y luego comprobad qué tal han ido: «¿Con cuál te lo has pasado mejor?» o «¿Quieres repetir algún juego de los que hemos probado?».

Piensa en cosas sencillas, no te compliques: lo importante es que piensen ideas y luego las prueben. Intenta evitar los conceptos de «perder» o «ir primero»[49]y céntrate en animarlos a participar. Dales la

libertad de pensar sin restricciones y aprovecha los errores para que aprendan algo y lo vuelvan a intentar. Si el helicóptero no vuela, quizá es que tiene que ser un submarino o, si el experimento no funciona, pregúntale qué ha pasado y explorad juntos. Si miramos las cosas como si fuesen un juego, ayudamos a que los niños y las niñas se hagan preguntas en vez de preocuparse por hacer las cosas bien a la primera y a que no se avergüencen de sus errores, sino que los vean como oportunidades para aprender algo nuevo.

UNA MENTE ABIERTA AL JUEGO ES CONTAGIOSA

La necesidad de entender el juego como una manera de explorar fue ganando peso poco a poco, mientras veía jugar a niños y niñas en el parque y en el colegio, y se hizo más fuerte cuando fui madre. Después de un largo invierno en el noreste, estaba muy cansada de buscar sitios para jugar: castillos inflables, parques infantiles interiores con cocinitas desgastadas y caminatas fáciles. Si nuestra idea de juego es la tradicional, se hace difícil encontrar sitios para que los niños y las niñas jueguen.

Una tarde bastante triste de febrero, cuando Sophie tenía cinco años, decidí llevarla al museo de ciencias de Boston y resultó no ser una idea tan original como pensaba, ya que la mitad de las familias de la ciudad estaban allí. Había una cola larguísima para entrar en la exposición de dinosaurios, así que decidimos esperar fuera un rato hasta que hubiera menos gente. Mientras tanto, oí a dos niños de entre cuatro y seis años, que le tiraban del brazo a su padre:

—¿No puedo jugar con la consola? —le preguntó el más pequeño —. O si no, déjame tu móvil.

—Vamos a jugar a la rayuela —propuso el mayor, que empezó a saltar entre los charcos—, ¡pero a la rayuela acuática!

—Nada de móviles —respondió el padre, molesto—. Y nada de meterse en los charcos, mírate, ya te has puesto perdido.

—¡Qué aburrimiento! —se quejó el más pequeño y le tiró del brazo aún más fuerte—. Vámonos.

—Deja de quejarte, hombre —le pidió el padre, que entrecerraba los ojos porque el mayor le estaba salpicando.

Después, otra familia llamó mi atención: un padre con tres niños

que lucían botas de agua y llevaban las chaquetas empapadas; mientras saltaban y jugaban con los charcos, el padre los miraba sonriente.

—Me gustaría saber qué pasaría si llenásemos el charco de agua —empezó a decirles—. ¿Podría convertirse en un océano?

—¡Anda ya! —se rio el mayor—. ¡Como mucho en un lago!

—¿Y habría ranas? —preguntó el mediano, que seguía saltando de un lado a otro.

—Quizá sí —contestó el padre, que con una sonrisa misteriosa añadió—: ¡o quizá un monstruo marino!

—¡Hala! —exclamó el más pequeño, mientras el mediano se entusiasmaba con la idea.

—¡Monstruos marinos, con garras y colmillos! —empezó a corear —¡Los hay verdes y amarillos! ¿Venceremos al enemigo? ¡Venga, luchad conmigo!

—¡Sí, vamos! —se animó el pequeñín y saltó en un charco.

—¡Adelante! —se unió el padre manchándose los zapatos de barro—. Quizá podemos hacer un monstruo de barro.

—Un dinosaurio —dijo el mayor, jugando con el barro—. Un tiranosaurio rex.

—¡No, un delfín! —propuso el mediano.

El padre hizo el charco más grande y los calmó diciendo:

—Ahora ya hay sitio para el dinosaurio y el delfín, incluso podemos crear un espacio donde puedan vivir los dos.

—Un desierto —dijo el mayor.

—No, mejor un acuario —replicó el mediano.

—Vale... —se rio el padre—, un desierto con acuario. Podemos poner una capa de arena y otra de agua...

—¡Y cada vez hace más calor! —chilló el mediano, mientras fingía que lanzaba fuego.

Entonces me di cuenta de que la cola ya era mucho más corta, pero antes de volver al museo, Sophie me dijo con ilusión:

—Yo también quiero hacer un delfín.

Su alegría me recordó algo muy simple: el juego tiene una energía contagiosa. Cuando avivas la creatividad de tu criatura, seguramente inspiras a las de alrededor.

Mientras paseábamos por el museo, no podía dejar de pensar en las dos familias. Solo habíamos estado fuera diez minutos, pero había

bastado para que una de ellas se cansara y se enfadara más, y para que la otra convirtiera un charco en un desierto con acuario atacado por bolas de fuego. El juego que se creó en la segunda familia era mucho más agradable y divertido, pero es que, además, las ideas de los niños eran creativas y las intervenciones del padre los ayudaban. Esa conversación me hizo pensar en las dos preguntas que plantea la investigadora Rikke Toft Nørgård: «¿Qué será?» y «¿Cómo podemos hacerlo?».[50]Estas preguntas invitan a tus hijas a explorar las posibilidades, avivan su curiosidad y las animan a abrir su mente.

El segundo padre había seguido los intereses que iban mostrando sus hijos en cada momento: había escuchado sus ideas y las había juntado en ese curioso desierto con acuario. Después, empezaron a cantar y a rimar, ejercitaron y jugaron con el lenguaje. Quizá jugar así con las palabras, hacer rimas y bromas, puede parecer una tontería, pero une muchísimo y además acelera el aprendizaje. Les ayuda a practicar la conciencia fonológica, es decir, la habilidad de reconocer y combinar los sonidos y las estructuras del lenguaje, lo que resulta una pieza clave para aprender a leer.[51]

Ese padre no se quedó ahí, sino que también se mostró abierto a las diferentes ideas que le iban dando, los animó a jugar de diferentes maneras y no les inculcaba la idea de que solo hay una manera de hacer las cosas. Con la pregunta tan sencilla que les hizo sobre el charco animó a sus hijos a pensar más allá de la realidad y, al acompañarlos y guiarlos con sus sugerencias, les demostró que estaba ahí para apoyarlos y respetarlos.

Fíjate en la idea que tienes tú del juego

Siendo realistas, hay muchas razones por las que no tenemos o no podemos tener conversaciones como la de la segunda familia. Quizá estamos cansadas, frustradas, agotadas o estresadas, o puede que tengamos otras cosas en la cabeza. Cuando tus hijos te piden que juegues con ellos, tu reacción depende tanto de ellos como de ti. Hace unas semanas me tuve que reír cuando me di cuenta de la respuesta tan diferente que tuve ante una misma situación mientras cenábamos. Una noche, Sophie y Paul estaban jugando a hacer burbujas en los vasos y mi hija preguntó:

—¿Las burbujas que salen en la leche son iguales que las que salen en el agua?

—Muy buena pregunta —le dije, y animé a los dos a que lo probaran.

Hasta aquí, perfecto, pero es que, un par de noches después, llegué a casa tarde, y empecé a preparar la cena corriendo. Cuando por fin me senté y empezaron a hacer burbujas, no pude más y les solté:

—Vamos a dejar las burbujas para otro momento, ¿vale?

—Pero si nos lo dijiste tú —se quejó Sophie, mientras petaba una última para darle un efecto más dramático.

Evidentemente, mi hija tenía razón, pero nuestra predisposición para jugar puede cambiar, puede disminuir o fluir, por eso te animo a que te fijes bien en cómo estás y por qué, así será más fácil que podáis satisfacer las necesidades de todos. Si ves que no tienes ganas, intenta explicarles con un tono neutro por qué ahora mismo no es el mejor momento. Esta es otra razón por la que es importante cuidarnos y tener tiempo para nosotros, así tendremos más espacio mental. Pon en práctica la autocompasión cuando no tengas más energía o la paciencia que necesitas para jugar.

Las conversaciones que invitan al juego frenan las discusiones

¿Y qué pasa cuando surgen conflictos o peleas que parecen no acabar nunca? En estos casos, hablar con las criaturas para animarlas a jugar también ayuda. A mí, personalmente, me gusta mucho cómo lo explica Lawrence Cohen, la autora de *Playful Parenting* [El juego en la crianza].[52]En vez de tirar cuando tu hijo tira, intenta soltar la cuerda y responder a su enfado con flexibilidad. Imagina que tu hija de cuatro años se niega a comerse la tostada porque no le has dejado que le ponga mantequilla (un caso real que me pasó hace poco). Sé que a veces es difícil no decir simplemente un «Cómetela y punto», pero te invito a que intentes validar la idea que hay detrás de su deseo y luego que la expandas de una forma creativa. Podrías decirle: «Ponle mantequilla por el otro lado» o «Imagina que eres una pirata y ataca a la tostada», o quizá incluso reírte y decirle que «te has equivocado»,

que se te ha olvidado echarle en las esquinas, y que si te puede ayudar.

Abrirse para poder trabajar en equipo te da más opciones que decirle directamente «no» o «luego» y, además, hace que la criatura pueda coger las riendas de la situación, y que no se sienta tan vulnerable ni como si hubiera perdido la batalla. También podemos hacer lo mismo para hacerlos sentir mejor: pongamos que es la hora de cenar y tu hijo viene llorando porque se le ha roto un juguete. Puedes ponerle un poco de salsa de tomate en la parte que se ha roto y preguntarle de broma: «¿Crees que a lo mejor esto le va bien?». Inventar maneras de solucionar el problema puede ser lo que necesite para salir del bucle y, además, le da la oportunidad de contribuir con otras ideas.

La dinámica de juego también puede facilitar a ambas partes pedir perdón. Imagina que pasa algo y le contestas mal a tu hija, le pides perdón, pero ves que aún está enfadada. Si la criatura es más pequeña, haz ver que eres un oso que acaba de despertar después de hibernar y que está un poco enfadado, y pregúntale: «¿A qué animal crees que te pareces cuando estás enfadado?». Esta pregunta propone un nuevo tema y os da la oportunidad de volver a conectar.

Para otras situaciones más generales, te recomiendo que utilices los siguientes principios para introducir más juego en vuestras vidas.

Para ayudar a las criaturas a jugar bien: usa las conversaciones como «barómetro»

La conversación puede ser un barómetro para el juego. La herramienta real mide la presión del aire y, en este caso, el «conversarómetro» te ayuda a valorar el nivel de presión que siente tu hijo y a ver que quizá necesita una vuelta de tuerca.[53]

- **Anímalo a que reflexione sobre cómo juega.**
    - **Presta atención a las emociones.** Puede que lo que más le guste hacer es lo que se le dé peor o puede que directamente odie las cosas que no sabe hacer. Fíjate en su discurso, a ver cuántos «tengo que» usa, en vez de

«quiero» y si lo que le importa es que lo feliciten o pasárselo bien y disfrutar de la actividad.

- **Propón nuevas actividades para que vea otras perspectivas.** Imagina que tu hija quiere empezar a hacer algo que le va a requerir mucha dedicación. Lo primero es hablar sobre sus horarios y prioridades, pregúntale por qué le llama la atención esa actividad en concreto y qué habilidades quiere desarrollar. Si finalmente se apunta, evalúa regularmente la situación y habla con ella para saber cómo le va: ¿le está costando o le gusta? ¿Ha hecho amistades que la ayudan? Fíjate también en de qué se queja: quizá está destrozada, frustrada o simplemente un poco cansada. A continuación te pongo un ejemplo para que quede más claro:

Si lo que le frustra es que no está haciéndolo genial de buenas a primeras, recuérdale que todos tenemos que aprender y apóyala para que siga intentándolo al menos hasta que consiga mejorar en algunos aspectos.

- **Replantéate la idea de que tenga que especializarse en un deporte, sobre todo si no es lo que quiere la niña.** Si tu hija está muy entregada al deporte, fíjate en si hay señales de desgaste o cansancio. Quizá necesita un descanso o bajar un poco el ritmo; id hablando de vez en cuando, sobre todo si se implica más, por ejemplo, si su equipo entra en una competición.

  - Reserva un tiempo y un espacio para poder tener otras conversaciones. Si tu hija no hace otra cosa que hablar de su equipo o de una actividad en concreto, intenta cambiar

de tema siempre con tacto y delicadeza.

- Reflexiona tú también sobre la opinión que tienes del deporte y cómo te sentirías si bajase el ritmo. Quizá tú también jugabas a lo mismo en el instituto o en la universidad; si es así, ¿cómo te hace sentir el hecho de poder compartir esta experiencia con ella? Pregúntate si te alegras realmente por ella o porque quieres que lo haga tan bien como tú.

- **Ayuda a tu hija a cooperar cuando compite.** Normalmente cuando pensamos en juegos creemos que o bien son para colaborar o para competir: las criaturas pueden hacer una torre de Lego o competir en un torneo. Sin embargo, estos dos conceptos no son excluyentes. Muchos niños y niñas se motivan más cuando colaboran en una competición, jugando como parte de un equipo, por ejemplo, contra otro. Para conseguir lo mejor de los dos mundos, explícale maneras útiles de animar a sus compañeros: quizá felicitando a otro niño por la técnica que tiene al lanzar o por su deportividad.

    - Cuando vayan a jugar a algo, anímalos a que hagan turnos y prueben nuevas reglas. Después, evalúa y pregúntales cuáles les gustan más y qué les gustaría probar la próxima vez.

Pequeños cambios: una inmersión más profunda

«No quiero jugar al Monopoly con él —te dice tu hija de diez años refiriéndose a su hermano de cuatro—. No entiende las normas.»			
La respuesta automática	**Para fomentar la participación de todos:**		
«Juega con él y dejad de pelearos.»	«¿Qué os parece si jugáis sin usar el dinero?»	«¿Qué tal si hacéis turnos para ver quién va primero?»	«¿Qué os parece si cada uno se inventa una norma y probamos a ver qué tal va?»

Conversaciones sobre videojuegos: abre tu mente

Con algunos juegos en concreto, tener este tipo de conversaciones más reflexivas a veces puede ser todo un reto. Por ejemplo, piensa en los

videojuegos: la mayoría de los padres y madres que conozco se plantean si prohibirlos en casa y suelen discutir sobre lo que sus hijos e hijas ven en las pantallas. Aunque es comprensible, esta mentalidad no nos deja ver lo que de verdad importa: la idea que tienen las criaturas de esos juegos. Quizá a tu hijo lo que le da miedo es un oso furioso que aparece y no tiene ningún problema con los aviones de combate; quizá sí que le llaman la atención la sangre y el gore, pero también puede ser que se centre en ganar puntos y ya está. Estas diferencias son importantes para saber los efectos que tendrán los juegos y qué puedes hacer para ayudarlos mejor.

Te propongo que, como hablé con la especialista en investigación de videojuegos Jane McGonigal, autora de *SuperBetter*, te fijes en cómo interactúan tus hijos e hijas con la tecnología.[54]Intenta descubrir qué significa para ellos, en vez de prohibirles un juego simplemente por el título, y pregúntales por qué les gusta: quizá son los gráficos, los diferentes niveles o porque juegan con sus amigos. Si empezamos a hablar sin el prejuicio de que los videojuegos son «malos», seguramente ellos también estarán menos a la defensiva y tendrás más posibilidades de entender por qué les interesa y de qué les iría bien hablar. Quizá tendríais que hablar de violencia o de lo que es real y lo que no, o podrías preguntarles si han visto un zombi en la vida real.

Si ves que el juego es de terror o violento, puedes preguntar cómo se sienten antes y después de jugar. Después, ayúdalos a expandir sus respuestas y a ver las señales de estrés o ansiedad que puedan tener. Ese tipo de comentarios ayudan a las criaturas a tener más conciencia de sí mismas y, así, poco a poco, quizá un día se dan cuenta de que se están poniendo nerviosas y dejan de jugar un rato.

También es verdad que hay algunos adolescentes que pasan demasiado tiempo delante del ordenador jugando, incluso parece un comportamiento adictivo, y necesitan normas y límites. Aun así, incluso en estos casos, te animo a que abras la conversación de una manera colaborativa, que expliques lo que ves con calma y de manera objetiva y preguntes: «¿Qué crees que te has perdido mientras estabas aquí jugando?». Planificad el tiempo para los deberes y para el juego, y dejad la conversación abierta para que podáis ir comprobando cómo va la cosa. Si crees que se te escapa un poco de las manos y ves que hay algo más profundo detrás, quizá merece la pena hablar con un terapeuta o psicólogo infantil.

¿Y qué puedes hacer si tu hijo o hija todavía es muy pequeño para darle juegos? Aunque cada criatura juega a su manera y tiene su propio estilo, hay algunos hábitos clave que funcionan sin importar la edad que tengan. Con ellos podrás explorar con más profundidad palabras, ideas y emociones desde diferentes ángulos y, además, te ayudarán a que participe todo el mundo.

Hábito conversacional n.° 1
Buscar patrones: juega con el lenguaje

Para jugar y explorar el lenguaje, te animo a que pruebes estos pasos:

- **Anima a tu hijo a que juegue contigo con el lenguaje.**
    - Lo primero es que centres tu atención: si te fijas bien, las criaturas suelen jugar con el lenguaje de forma natural ya incluso desde los dos o tres años. Cuando están en la cama repasan su día y cantan canciones del jardín de infancia o cuentan historias sin que nadie se lo pida. Aprovecha este instinto para hablar con ellas y pídeles que te cuenten más.
    - Haz tonterías y rompe las reglas. Si tu hija es pequeña, quizá puedes cantarle: «Que llueva, que llueva, la virgen de la cueva, los pajaritos cantan, las luces se levantan». Así aprende a rimar y además se lo pasa bien. Y si es un poco más mayor, puedes cambiar expresiones comunes para jugar con su imaginación: «Al mal tiempo, peli y manta; a quien madruga, no le salen arrugas; a buenas horas, mangas cortas».
    - Daos el permiso para desafiar la lógica y explorad elementos y construcciones que no se entiendan del todo a simple vista. Dale un ejemplo y explícale la conexión, y luego pídele que haga lo mismo. «Lo de las mangas verdes se dice porque hace referencia al uniforme de la policía de hace mucho tiempo porque siempre llegaban tarde. ¿Qué podríamos decir ahora? ¿Quién llega siempre tarde y

tiene algo muy característico?»

- **Conecta el juego con la lengua con experiencias reales.**

    - Salid a la calle, escuchad una canción nueva o probad algo diferente para comer. Describe la experiencia con palabras concretas y utilizando los sentidos para matizar las diferencias. El lenguaje **concreto** nos ayuda a concentrarnos en lo que estamos viviendo: una persona, un lugar, un tipo de arte o un objeto. El lenguaje **sensorial** nos ayuda a entender cómo interpretamos las experiencias, por ejemplo: ¿Qué diferencia hay entre los sonidos «crac» y «clonc»? ¿Cómo sabemos que una música es triste y otra alegre?
    - Anima a tu hija a usar sus cinco sentidos: que haga descripciones visuales, diferenciando el color granate y el violeta, y otras táctiles, si algo es resbaladizo o pegajoso. Pregúntale qué tipo de texturas, imágenes y sonidos le gustan más, cuáles le molestan o le irritan, y después dale también tus respuestas.

Estos ejercicios ayudan a las criaturas a que presten más atención al mundo que las rodea y a usar un lenguaje más preciso. Además, fomentar estas experiencias de concentración sensorial también las ayuda a relajarse.

Hábito conversacional n.° 2
El lenguaje como juego: conversaciones transformadoras

Si quieres avivar su curiosidad y su parte investigadora, pon a prueba estas estrategias y verás:

- **Explora un mismo tema, objeto o idea desde diferentes perspectivas.** Observad cómo pueden cambiar las cosas. Imagina que tu hijo tiene una goma elástica, le podrías decir: «¿Puedes hacer muchos nudos para que no quede ninguna parte lisa?» o «¿Qué pasa si haces un nudo y luego la estiras y la lanzas?». También le podrías pedir que la convierta en un pájaro

o en una bandera, y animarlo a que te dé otras ideas o te proponga retos.

- Piensa en diferentes posibilidades para probar con un mismo objeto: ¿cuántas veces podéis usar una pegatina? ¿Cómo podéis convertir un cubo en un coche? ¿Cuántos diseños podéis hacer para un tejado con paneles solares? ¿Cómo rebotaría una pelota en la luna? O intentad imaginar cómo sería hacer algo en concreto en el futuro o en el pasado. ¿Cómo construiríais una casa si no tuvieseis electricidad? Hazles unas cuantas preguntas y luego anímalos a que ellos propongan otras.

Juega al «Y si...» y cría mentes científicas

Si se hace bien, la ciencia genera un proceso de pensamiento de juego que se despierta con la curiosidad. Se trata de preguntarse «cómo» y «por qué» cuando vivimos algo nuevo o recordamos experiencias pasadas,[55]y de pensar en diferentes opciones, hipótesis e ideas. Te propongo que pruebes los siguientes pasos:

- Elige una idea y reflexiona sobre la reacción instintiva que tienes. ¿Te parece «correcta»?
- Cuando aparezcan ideas o pensamientos nuevos, plantéate cómo pueden encajar en la mentalidad de tus hijos e hijas.
- Plantea preguntas difíciles e intenta responderlas como si fuera un juego, sin presiones.

Como sugiere un grupo de investigadores de Stanford: «Intenta creerte una idea y observa a ver qué descubres. Luego haz lo mismo con otra diferente».[56]Pregunta: «¿Qué idea te convence más?», «¿Qué inconvenientes tiene cada una?». Pongamos que tu hija te pregunta si su barquito de yeso se va a hundir; podrías aprovechar para valorar las posibilidades, por ejemplo: «¿Y si flota?».

1. **Expande** esta teoría: ¿qué haría que flotase? ¿Cuánto peso podría soportar antes de hundirse? Luego, dale la vuelta y dile:

«¿Y si no flota?». Pregúntale de nuevo por qué y, si te dice que pesa demasiado, ayúdala a darte más detalles, por ejemplo: «¿Por qué es un material pesado?».

2. **Explora** la idea y otras que puedan estar relacionadas, por ejemplo: «¿Crees que si le hacemos un agujero flotará mejor?».
3. Después, **evalúa** y comprueba cuál era la respuesta correcta y hablad de las que pensabais que iban a funcionar.

Hábito conversacional n.° 3
Jugar para explorar su curiosidad

Cuando nos hacemos preguntas, centramos toda nuestra atención en algo, abrimos más los ojos y la mente para explorar los misterios que se esconden en las cosas más sencillas. Te propongo que sigas estos pasos:

- **Fomenta maneras expansivas de pensamiento.** Probad las diferentes escalas en el piano, usad otros materiales para hacer una cabaña, id a las montañas a esquiar o al parque más cercano y fijaos en el sonido que hacen los zapatos en el barro o las botas en la nieve. Comparad cómo tu hijo y tú describís los sonidos: quizá tú has dicho que el que hace la mujer de la heladería al serviros es «delicado», y él, «delicioso». Fíjate también en cómo van evolucionando las respuestas: ¿en qué se fija cuando oye una canción ahora que sabe leer música? ¿Qué les pasa a los sonidos cuando nieva? ¿Cómo describiríais el parabrisas cuando está lleno de polen?
- **Reconoce y valora su intuición. Explora una nueva solución porque es lo que siente y luego discutid el motivo.** Puede ser que el fuego no se encienda: pregúntale si cree que la placa está rota, que qué cree que deberíamos hacer y por qué. Prueba con la solución que te dé y luego intenta la tuya. Con este tipo de gestos, alimentas su impulso natural de ayudar y, además, le demuestras que valoras su opinión y sus ideas.
- **Fíjate en lo que no funciona y coméntale las dudas, las frustraciones y también los aspectos positivos.** ¿Por qué no podemos abrir el compartimento con el destornillador? ¿Es

demasiado grande o es la punta lo que falla? Prueba, piensa y vuelve a intentarlo.

- **Hazte preguntas con cosas del día a día y reflexiona.** ¿Por qué algunas piedras pesan más que otras? ¿Por qué pita el microondas si no sacas la comida? Empieza con preguntas más sencillas y, poco a poco, ve subiendo de nivel. ¿Los sensores del microondas funcionan según el peso de la comida que pongas? ¿Se podría diseñar un aparato que «sepa» que no hay nada dentro?

Hábito conversacional n.° 4: Deja que cojan las riendas del juego

Cuando jugamos, las dos partes necesitan tener el espacio físico y mental para hacerlo, y a veces es imposible que nos interese todo lo que hacen nuestras criaturas. Aquí te propongo algunas opciones para que no siempre tengas que estar encima:

- **Intenta permanecer en silencio y esperar mientras observas.** Anima a tu hijo a que cree las reglas de su juego y luego te las explique.[57]Si no tienes energía ni muchas ganas de hablar, simplemente siéntate a su lado, escúchalo, míralo y demuéstrale que tiene tu atención. Anímalo a que juegue él solito y acércate cuando te necesite. Cuando esperas paciente a su lado, le demuestras que estás ahí para apoyarlo, y eso es más que suficiente.
- **Anima sin decir nada.** Las criaturas suelen jugar más y aprovechar más el juego cuando sienten que nos parece bien lo que están haciendo. En un estudio se evidenció que la actitud que muestran los padres y las madres ante el juego predice el nivel de imaginación de sus hijos e hijas.[58]Dales tiempo, espacio y cosas que les puedan servir para jugar con las ideas que te cuentan. Si tu hija siempre juega a ser bombera, tráele una caja de cartón para que la pinte y cree su propia estación de bomberos.
- **Pon en práctica la Triple E:**
    - Hazle preguntas para **expandir**: «¿Qué idea tenías en

mente mientras construías el puente?» o «¿Por qué has elegido esos colores?».
    - Hazle preguntas para **explorar** y aprovechar el juego al máximo, por ejemplo: «Si tuvieses todos los colores del mundo, ¿cuál elegirías?» o haz que imaginen que algo cambia de tamaño y se hace más grande o más pequeño: «¿Qué pasaría si cada pieza fuese tan grande como la habitación?».
    - Hazle preguntas para **evaluar** y ver cómo van avanzando en su proyecto, y pídele que te diga qué le gusta y qué no, por ejemplo: «¿Qué es lo que más te gusta de tu castillo?».

- **Busca alternativas.** Es mejor hacerlo menos veces, pero con más atención y ganas, que estar siempre ahí, pero escuchar a medias. Si no tienes la cabeza para jugar, te propongo que pruebes estos trucos:

    - Anima a tu hija a que acabe su proyecto o actividad y dile que luego te enseñe lo que ha hecho.
    - Proponle que le enseñe el juego a su hermano o a una amiga para que así puedan jugar juntos.
    - Monta la primera parte de una estructura y luego anímala a que siga ella sola a ver si la puede acabar.

Como ya te he dicho antes, para hablar con tus hijos e hijas no hay una receta perfecta, solo tienes que fijarte en lo que buscan y responder teniendo en cuenta sus intereses y necesidades con tu propio toque personal.

Este cambio de perspectiva de la idea que tenemos de juego no es una iniciativa para nuestro entretenimiento ni tampoco la solución a todos los problemas de nuestra sociedad.[59]Sin embargo, sí que nos sirve para luchar contra el pensamiento dominante en nuestra cultura y empoderar a las criaturas a no renunciar, sino a alimentar su instinto creativo. Como Maria Montessori apuntó: «El juego es el trabajo de los niños»,[60]con lo que implicaba que el juego y el trabajo pueden ir de la mano y es lo que hace que las criaturas crezcan a medida que van probando. Jugar bien es una manera de aprender en un nivel más profundo y, si jugamos juntos y buscamos juegos que se

adapten a nuestras personalidades, es una manera muy potente de demostrar nuestro amor.

En el mejor de los casos, hablar con nuestros hijos e hijas es como abrirles las puertas. Si les damos inspiración, hacemos que jueguen con sus límites y si les hacemos propuestas creativas, tendrán la oportunidad de dejar que sus ideas broten y de que sus sueños crezcan.

7

Conversaciones para saber abrirse: cómo criar a una persona abierta al mundo

> Las personas que no pueden cambiar su mente no podrán cambiar nada.
>
> GEORGE BERNARD SHAW[1]

—No me gustan los niños que tienen acento.

—¿Cómo? —le pregunté.

Era el primer año que trabajaba como especialista en patologías del lenguaje y el habla y estaba sentada en mi despacho con William, un niño de catorce años. William había empezado a verme porque tenía problemas con su lenguaje expresivo, es decir, que le costaba expresar sus pensamientos e ideas tanto en voz alta como por escrito. Sobre todo tenía problemas, como muchas criaturas con su perfil, con la gramática y la sintaxis, es decir, con la estructura de las frases. En resumen, tenía un vocabulario muy rico, pero solía usar frases muy sencillas cuando hablaba o escribía. En primaria, la mayoría de los niños y niñas se expresan así, por lo que nadie se había percatado de las dificultades de William. Sin embargo, ahora que ya estaba en secundaria, se esperaba que escribiese frases mucho más complejas en sus redacciones. Había ejercicios en los que tenía que convencer a alguien de algo usando un lenguaje persuasivo y presentar sus argumentos, y estos eran los que le estresaban y le frustraban más. Así pues, a menudo solíamos buscar inspiración en los medios de comunicación, la radio, algún pódcast o vídeo, para encontrar algo que le interesara, y trabajábamos para buscar formas concretas de pulir sus argumentos, como, por ejemplo, usar los conectores «sin

embargo» o «aunque» para enlazar ideas. Por lo general, solía pasárselo bien en las sesiones y yo, por mi parte, me entretenía buscando vídeos y series para conectar con él que estuvieran relacionados con los temas que tratábamos.

Esa mañana en concreto, acabábamos de ver un vídeo donde un chico de México comentaba lo mucho que había cambiado su ciudad desde que él era pequeño, y que ahora había mucha más gente. William tenía que escribir una redacción sobre urbanismo, pero, al parecer, ese no era el tema que le interesaba.

—El acento del chico —me dijo, y empezó a imitarlo, exagerando su forma de hablar.

—No hablaba así —le contesté—, pero es normal que tenga un acento diferente, en el vídeo habla en inglés y no es su lengua materna.

William ya se había quejado antes diciendo que no le importaba la vida de los demás.

—¿Y qué? —Me miró impasible—. Pues tendrá que practicar, lo hace fatal.

—¿Lo hace fatal? —le pregunté, e hice una pausa para que la idea calara—. A mí me parece que lo hace muy bien.

—Él ha decidido grabar el vídeo, así que lo mínimo que puede hacer es hablar bien para que se le entienda.

Con toda la calma que pude, le expliqué por qué no estaba bien hacer afirmaciones así y juzgar a las personas simplemente por el hecho de no ser como nosotros. Se disculpó moviendo un poco los pies y seguimos adelante con la sesión. En el momento, me di cuenta de que esa actitud era habitual en él, y lo más probable era que, en parte, fuera fruto de su entorno y, más tarde, se hubiera reafirmado con interacciones que no le habían hecho replantearse los estereotipos que se había formado. Como afirma la psicóloga Marguerite Wright, la intolerancia es un comportamiento aprendido.[2]

Sin embargo, poco después, el profesorado empezó a tener reuniones con los padres y las madres. Me senté junto a la maestra de William y, mientras esperábamos a sus padres, me explicó que su familia había emigrado de Polonia cuando el niño tenía dos años. William había aprendido a hablar inglés con fluidez y sin acento, pero, en cambio, a su padre y a su madre les había costado más aprender el idioma. Hacía solo unos meses que William había dejado de invitar a

gente a su casa porque sus supuestos amigos se habían burlado del acento de sus padres.

Y de golpe entendí la reacción que había tenido al ver el vídeo: había gente que lo había tratado mal y, en cuanto había tenido la oportunidad, él le había hecho lo mismo a otra persona. Cuando la seguridad de las criaturas se tambalea y sienten que les han hecho daño, suelen atacar a otras que estén en una posición más débil o reprimen esa sensación de inseguridad y desarrollan ansiedad o depresión.[3],[4],[5]Con esto no quiero decir que el comentario de William estuviera justificado, todo lo contrario: fue totalmente inapropiado. Aun así, al saber más sobre su situación, entendí qué le llevó a hacerlo.

¿Y qué podemos decir de mi respuesta? Básicamente le expliqué por qué su comentario estaba mal y, seguramente, eso no le habría hecho cambiar de opinión. No le hice replantearse sus ideas, pero tampoco creo que me hubiera escuchado... Entonces, ¿qué podría haber hecho? Y, más allá de este caso concreto, ¿qué podemos hacer para ayudar a que nuestros hijos e hijas dejen a un lado sus prejuicios y exploren el mundo con una mirada más flexible y curiosa? ¿Cómo podemos dar un paso más allá y no conformarnos con enseñarles a decir «lo correcto» o a tolerar a los que no lo hacen, sino plantar en su interior una semilla que los haga querer entender a los demás y encontrar maneras positivas de conectar con ellos?

Como hemos visto en el capítulo anterior, lo que buscamos es que las criaturas cultiven esta actitud de juego no solo en su círculo más cercano de amigos y familia, sino que lo ideal sería que también entendieran y valoraran a otras personas que no sean como ellas. Nos gustaría que vieran las diferencias como oportunidades para estimular su curiosidad y que demostraran empatía con las personas que tuvieran experiencias y perfiles diferentes. Sobre todo en una sociedad interconectada y compleja como la nuestra, enseñar a las criaturas los valores de la aceptación y el interés por las diferencias es una de las mejores cosas que podemos hacer si queremos ayudarlas a crecer como personas. Serán la flexibilidad y la aceptación lo que les permita colaborar con los demás, crear amistades que traspasen las fronteras culturales y geográficas, y adaptarse a los innumerables cambios que tendrán que afrontar en el trabajo, la escuela y en la sociedad en general. Incluso la creatividad nace del choque productivo de ideas

que son diferentes, no a partir de una misma corriente.

Sin duda, la aceptación será algo que les pidan en su futuro trabajo, pero en un nivel mucho más profundo, es un valor que ayudará a las criaturas a aprender, a desarrollar su empatía y creatividad, y a vivir las diferencias que existen en la sociedad como algo positivo, no como un problema. Saber gestionar bien las diferencias es un don muy potente si somos capaces de transmitírselo a nuestros hijos e hijas, pero ¿cómo? Lo primero que necesitamos hacer es dejar claro lo que entendemos por diferencias.

Qué son las diferencias

Las diferencias van más allá del aspecto o el comportamiento de nuestros hijos o de los idiomas que hablan. Sí, por supuesto, la raza, la etnia y el lenguaje también son elementos que influyen, pero, en realidad, las diferencias y la diversidad implican muchas más cosas. También observan si las criaturas vienen de familias con más o menos dinero, si tienen otra edad o son de otro sexo, o si tienen una estructura familiar diferente. Quizá hay una niña que tiene dos mamás y otro niño que solo tiene a su madre, quizá hay otro que vive en una casa multigeneracional con su abuela, su madre y su padre, y su tío. Las diferencias también pueden hablar de nuestras capacidades; por ejemplo, a una niña se le pueden dar genial los deportes, pero tener problemas para leer, mientras que a otra quizá le pase lo contrario y puede haber otros niños que tengan dificultades físicas, mentales o emocionales.

No todas las diferencias son tan obvias, sino que pueden pasar desapercibidas. Puede que haya personas que piensen o aprendan de maneras diferentes y otras que tengan grandes diferencias en la personalidad, lo que los investigadores denominan «diversidad de nivel profundo».[6]La neurodiversidad, es decir, las diferencias en el funcionamiento cerebral de las personas, también es un aspecto fundamental que los niños y niñas deben entender.[7]Quizá tienen una amiga con autismo o con una sensibilidad especial a los sonidos. Si tu hijo es capaz de reconocer estas diferencias y mostrar compasión, la relación con su amiga seguramente será mejor, y no solo eso, sino que esta habilidad también le permitirá conocer mejor a su amiga y a sí

mismo. ¿Cómo reacciona tu hijo ante las personas que no son como él? ¿Qué diferencias le despiertan curiosidad y le gustan, y cuáles le frustran o lo hacen sentir incómodo? ¿Cómo cambian esas respuestas con el tiempo? Pararse a reflexionar sobre estas actitudes es el primer paso para poder cambiarlas.

Desde fuera quizá te parece demasiado querer abarcar todas estas diferencias, y es cierto que no todas son iguales, pues algunas pueden ser ventajas y otras, estigmas o sesgos que dejan a nuestros hijos e hijas expuestos y vulnerables ante los demás. En Estados Unidos, los estudiantes negros que van a colegios donde la mayoría del alumnado es caucásico son un claro ejemplo. Existe una larga historia de racismo y sesgos implícitos que siguen presentes en la actualidad, a veces se presentan de formas muy obvias y otras, más sutiles. Un estudio que se realizó en 2017 con unos 10.000 estudiantes en el último año de secundaria y el correspondiente profesorado evidenció que este último tenía expectativas más bajas para los estudiantes negros que para los caucásicos. En consecuencia, se estableció una relación entre las bajas expectativas y la seguridad de los estudiantes en su éxito académico.[8]Estos sesgos afectan a nuestros hijos e hijas y a cómo se hablan entre sí.

Por eso, necesitamos afrontarlos directamente: hablar con las criaturas es de vital importancia, necesitamos abrir un diálogo participativo que evolucione para poder criar a niños y niñas que acepten las diferencias. Estas conversaciones tienen como objetivo principal desarrollar unas cuantas habilidades que serán clave: **conocimiento**, entendido como la información importante que hay que saber del mundo; **moralidad**, entendida como un sentido ético de lo que es correcto; **habilidades sociales** para relacionarse con otras personas con experiencias o de entornos diferentes; y **experiencia** para poner en práctica lo que han aprendido.[9]

No es suficiente con que nuestros hijos e hijas sean tolerantes, evidentemente eso es mejor a que sean crueles, pero promover la tolerancia en casa es lo mínimo. Incluso me atrevería a decir que la palabra «tolerancia» tiene un matiz negativo.

Imagina que hay una persona en el autobús que se pone demasiado cerca de ti, quizá pienses: «Esta situación no me gusta, pero la puedo tolerar». La cosa es que no va a ser el momento más feliz de tu día. Sonia Nieto, una académica experta en

multiculturalidad, habla de la tolerancia como de una aceptación baja de las diferencias.[10]No es algo que cambie la mirada de las criaturas al explorar el mundo. Yo misma lo he visto mientras cruzaba los pasillos de muchos colegios en los que habían colgado pósteres en las paredes con el mensaje: «Todos somos válidos». Por supuesto, las imágenes eran fotos de niños y niñas de diferentes razas, normalmente sacadas de un archivo o catálogo público.

Repito que mandar este mensaje es mejor que mostrar intolerancia o directamente odio, pero, de todas las criaturas con las que he trabajado, no conozco a ninguna que diga que quiera ser «válida». Lo que quieren es que las valoren y las conozcan de verdad, que las quieran y las acepten por lo que las hace únicas; quieren que la gente celebre que estén allí, y no me refiero a una celebración como la de un cumpleaños, que se hace porque así está establecido, sino una que demuestre un interés genuino por quienes son de verdad.

Como cuando una mañana que estaba de observadora en una clase de quinto de primaria, vi a una niña que le preguntaba a otra:

—¿Qué se siente al tener autismo?

La segunda niña acababa de hacer una presentación explicando que hacía poco le habían diagnosticado autismo y había abierto una ronda de preguntas. Con una gran sonrisa, la niña explicó que su mente tenía algo así como una visión de túnel, que hacía que se concentrara mucho en una cosa y se desconectase del resto.

—Me importan las personas —dijo—, pero, a veces, todo lo demás me parece más interesante.

La niña que le había hecho la pregunta asintió y le dijo:

—Ahora ya lo entiendo. A mí a veces también me pasa.

Con esta pequeña interacción, sentí que la niña con autismo se sintió entendida y no solo por su diagnóstico o la etiqueta que le habían puesto, sino por cómo funcionaba su mente. Sintió que otra persona celebraba su autenticidad y la acogía, y así es como debemos celebrar las diferencias de cualquier criatura, ya sea por su sexo, raza, etnia, lengua o forma de pensar. Ya sean estas diferencias obvias o invisibles, los niños y las niñas pueden aprender esta mirada de aceptación y celebración, es una manera de unirlos y ayudarlos a conectar incluso cuando están aprendiendo.

En vez de fomentar la tolerancia, Nieto apuesta por «la afirmación positiva, la solidaridad y la crítica».[11]Con esta mentalidad,

los niños y las niñas entienden las diferencias como algo positivo y las ven como oportunidades de aprender; en vez de ocultar las diferencias de cada uno, las afirman o las destacan; demuestran solidaridad con las personas que son diferentes porque, gracias a la empatía, saben que nos tenemos que ayudar los unos a los otros; y, por último, se atreven a señalar y criticar las injusticias que ven en su sociedad y no aceptan las cosas sin más.

Para poder llegar ahí, los niños y las niñas tienen que hablar de las diferencias de manera activa, necesitan tener conversaciones difíciles o incómodas y retarse los unos a los otros para poder superar esos primeros instintos aprendidos y preguntarse por qué tienen esas reacciones. Como madres y padres, podemos ayudarlos demostrándoles que nosotros estamos aprendiendo también, que estamos en el mismo camino que ellos. Abrirse y analizar nuestras propias conjeturas les demuestra que no pasa nada por mostrarse vulnerables. La actitud que demostremos ante las diferencias les afecta más que en otros temas, y no solo se ve en lo que decimos, sino en cómo lo decimos: el lenguaje no verbal, el tono de voz y la calidez... También lo ven en las amistades que hacemos y en las que no, y en la manera en la que nos acercamos a personas nuevas con las que podríamos crear un vínculo.

Para acabar con sus prejuicios primero tenemos que descubrir qué saben las criaturas de los demás y qué no, tenemos que ser conscientes de sus suposiciones y, luego, cuestionarlas. Cuando hablamos sin tapujos de las diferencias, ayudamos a diferenciar los hechos de las suposiciones. Cuando su forma de entender y analizar las cosas no está controlada por el miedo, las criaturas son más curiosas y podemos empezar a tener este tipo de conversaciones desde que son muy pequeñas, simplemente tenemos que adaptarnos a su nivel y a sus capacidades, y responder a las preguntas que les surjan. Esto te permite darte cuenta de cómo hablas, y no me refiero a las definiciones del diccionario, sino a cuando definimos a alguien por una característica propia o por su pertenencia a un grupo: «la rubia» o «el mexicano». Explicar lo que son los sesgos es una forma de abrir la conversación: quizá tu hijo no sabe lo que es un estereotipo o un prejuicio, así que le puedes preguntar qué le viene a la cabeza cuando la gente habla de esos términos.

Al dejar de perpetuar estos estereotipos, los niños y las niñas

aprenden a sorprenderse y a disfrutar con las cosas nuevas y desconocidas, y a tratar con empatía y compasión a las personas que puedan sentirse vulnerables. Pasan de pensar: «Uy, qué raro suena eso», cuando oyen un idioma nuevo, a decir: «Anda, qué diferente. ¿Qué habrán dicho?». También aprenden a alegrarse cuando descubren que todas las mentes no funcionan como la suya; como me dijo un niño de diez años cuando se enteró de que su primo era daltónico: «Quería saber qué colores veía y cuáles no, así que no paré de enseñarle cosas para ver qué me decía».

Dicho esto, tampoco es mi intención que ahora te pases el día pensando en cómo interactúas con el mundo, pero sí que al tener presentes tus creencias cuando hablas con tus hijos e hijas puedes ayudarlos a desarrollar la consciencia de sí mismos y contribuir a que acepten y celebren las diferencias de manera natural.

La falacia de «los niños no ven las diferencias»

Cuántas veces habré oído: «Pero si los niños no ven las diferencias»... Esta afirmación es una falsa creencia. De hecho, los niños y las niñas tienen una gran capacidad para diferenciar idiomas, razas, géneros, clases sociales e incluso habilidades sociales, cognitivas y de aprendizaje.

Pongamos el género como ejemplo. Diferentes investigaciones han hallado que las criaturas empiezan a usar las palabras «niño» y «niña» entre los dieciocho meses y los dos años; que ya en el jardín de infancia demuestran tener una preferencia por jugar con criaturas de su mismo género[12]y que, cuando cumplen los tres años, muchas ya ponen en práctica los estereotipos clásicos de género (como que los niños son duros), que se sofistican cuando llegan a los cuatro años y medio.[13],[14],[15]Lo mismo sucede con las diferencias raciales: en un estudio se halló que las criaturas pueden categorizar a las personas según su raza y su género, de una forma básica, con tan solo seis meses.[16]Es cierto que aún no pueden hablar, pero se quedan más tiempo mirando las caras de razas que no reconocen que las que sí les son conocidas. Hay expertos de la investigación que creen que quizá notan las diferencias raciales incluso desde antes, y que las criaturas de entre tres y cinco años no solo categorizan a las personas por raza,

sino que también demuestran tener preferencia por su propio grupo racial. En parte, esto se debe a la etapa de desarrollo en la que se encuentran: los niños y las niñas de edad preescolar no suelen ser capaces de identificar más de una categoría a la vez («cosas rojas» o «círculos»),[17]les cuesta mucho captar matices. Sin embargo, esto significa que, sin necesidad de enseñarles nada, las criaturas ya sacan conclusiones basándose en lo que ven. Y esto hace que, si no hablamos de estas categorías, se afiancen en sus esquemas mentales.

Con los años, nuestros hijos e hijas no hacen más que desarrollar y mejorar esta capacidad. Por ejemplo, muchas criaturas de dos o tres años son capaces de captar las diferencias entre las influencias culturales, como que a los niños de Estados Unidos les dan camiones para jugar. A partir de los tres y los cuatro años, sus pensamientos tienen más matices y puede que nos pregunten que por qué las palabras que usamos para describir a las personas con diferentes tonos de piel no encajan con su verdadero color, por ejemplo: «¿Por qué las personas blancas no son "blancas"?». Algunas criaturas, como muchas de las que he conocido, sienten curiosidad por saber qué partes de su cuerpo, y del tuyo, van a cambiar y quizá te pregunten: «¿Vas a seguir creciendo?» o «¿Mi piel cambiará de color cuando crezca?». Y, cuando llegan a los cinco años, muchos niños y niñas empiezan a hacer preguntas a las que vas a tener que dar respuestas científicas, como por qué tienen los ojos verdes si tú los tienes marrones.[18]

A partir de los cinco, su forma de pensar y las preguntas que hacen están cada vez más marcadas por las diferencias, ya que empiezan a verlas más a menudo en el colegio, en la familia y en su entorno en general. Por eso, en estas edades, hablar con nuestros hijos e hijas sobre el racismo, la xenofobia y el rechazo a las personas extranjeras puede abrir conversaciones muy potentes y complejas. Aun así, te aseguro que no hay que esperar hasta que lleguen a primaria o secundaria para hablar de estos temas: desde una edad muy temprana, las criaturas saben que hay otras personas que son diferentes y quieren saber por qué.

El principio de la familiaridad

A pesar de todo, solemos asumir que es mejor no hablar de las

diferencias, que los niños y las niñas no pueden entenderlas o que no están interesados en ellas. Sé que hablar de estos temas puede ser incómodo y que algunas personas tenemos miedo a que nuestras hijas o nuestros hijos (o nosotras mismas) digamos algo que no toca o que esté mal, así que, para evitarlo, escurrimos el bulto y no hablamos de ello.

Con la intención de protegerlos, hacemos que vivan en una burbuja y, al final, lo que conseguimos es aumentar las posibilidades de que asuman cosas que son falsas. No priorizamos ni aprovechamos su curiosidad ni respondemos a un proceso natural de su desarrollo: la preferencia que sienten por lo que les es familiar y la tendencia a rechazar lo desconocido.

De hecho, incluso las criaturas más pequeñas muestran tener una preferencia innata a la «familiaridad». Por ejemplo, los y las bebés de cinco meses prefieren a personas que hablan su idioma materno y acentos propios que sonidos de lenguas extranjeras.[19]Esta inclinación probablemente tenía una función evolutiva, una persona que habla como tu madre es más probable que sea de tu círculo familiar y no un desconocido que quiera hacerte daño. Pues lo mismo pasa con la raza: los bebés miran durante más tiempo (una señal de interés) a las caras que encajan con los rasgos raciales de su propio grupo y suelen interactuar e imitar a las personas adultas que se les parecen.[20]

Tenemos que entender que esto no significa que las criaturas sean racistas nada más nacer, sino simplemente que se sienten más cómodas con lo que conocen. En cambio, los sesgos que aprenden más tarde son mucho menos personales y engloban a todos los miembros de un grupo, por ejemplo: «los niños chinos», «los sudamericanos» o «la gente que va en silla de ruedas».[21]Esas son las tendencias que podemos cambiar si tenemos conversaciones de calidad con nuestros hijos e hijas.

El prejuicio y la discriminación implican una actitud positiva hacia el grupo al que se pertenece y una actitud o un comportamiento negativos hacia el resto. Estos conceptos no son individuales, sino que están relacionados con la idea de pertenencia a un grupo.[22]Mientras que los prejuicios están relacionados con las creencias e ideas de las personas, la discriminación lo está con el comportamiento que se demuestra a partir de estas creencias. Cualquier grupo puede verse afectado por los prejuicios: los atletas, las rubias...[23]Sin embargo, hay

algunos con raíces mucho más profundas en la historia y que han causado injusticias durante siglos, como los que se basan en la diferencia racial.

En un famoso estudio de la década de 1950, el psicólogo Gordon Allport argumentó que el prejuicio se desarrolla paulatinamente, a medida que el cerebro va aprendiendo a crear categorías y a confiar en ellas.[24]Etiquetar nuestra realidad nos ayuda a funcionar en el mundo: las criaturas aprenden que al animal de cuatro patas y cola peluda se le llama «perro» y que, si algo tiene ramas y hojas, es un «árbol». Necesitan esta capacidad para entender el mundo que están empezando a conocer, pues si tuvieran que elegir cómo llamar a cada cosa que ven desde cero, se bloquearían. Sin embargo, el problema viene cuando hacen este tipo de asociaciones y agrupan a las personas, ya que crean estereotipos y hacen juicios generalizados sobre todo un grupo.

Los estereotipos que crea cada persona son diferentes, y lo mismo les pasa a los niños y niñas, que cada uno tiene una idea diferente de lo que son las diferencias. Imagina que tu hija es la única niña de China o que tu hijo es el único niño negro de la clase o la única criatura que tiene padres que hablan árabe. Los niños y las niñas parecen más o menos diferentes dependiendo de muchos factores: ¿Hay mucha diversidad en la clase? ¿Esos niños conocen a otra gente de diferentes países? ¿Cómo se comporta el profesorado? ¿Y sus padres? Sus ideas van cambiando con el tiempo, a medida que van hablando con otros amigos y amigas que aceptan y celebran estas diferencias o las castigan.

No todas las diferencias reciben el mismo trato, pues nuestra sociedad nos enseña que hay diferencias «buenas», «malas» y neutras. Por ponerte un ejemplo, llevar gafas es, por lo general, algo neutro, a menos que el niño sea el único que las lleva en clase, y en ese caso se podrían reír de él e incluso llamarle «cuatro ojos». Algo parecido pasa con la ortodoncia. Sin embargo, las criaturas en sillas de ruedas suelen tener que lidiar con muchos más sesgos y estigmas, al igual que las que necesitan audífonos. Obviamente, estas situaciones no son justas y suelen hacer que estos niños y niñas queden marginados y sufran burlas de los demás. Por eso mismo tenemos que pensar seriamente en este tipo de mensajes y en cómo los perpetuamos. Si dejamos que las cosas sigan su curso, lo que estamos haciendo es aceptar que nuestros

hijos e hijas van a asumir muchísimas cosas falsas y que puede que traten a otras personas injustamente sin saber ni siquiera por qué lo hacen.

Los prejuicios explícitos son los que usan las criaturas cuando afirman que no les gustan los miembros de un grupo en concreto; en cambio, los implícitos son los que hacen sin darse cuenta de que se están basando en un estereotipo. La mayoría de los niños y las niñas tienen de los dos tipos.[25]Hay muchos estudios que han hallado que las criaturas de cualquier edad suelen preferir a las personas que comparten su idioma, su género y su raza. Los niños y las niñas recurren a miembros de su grupo para aprender información, prefieren recompensar a los miembros de su grupo y suelen pensar que los miembros de su grupo serán más leales. Si hablamos con nuestros hijos e hijas sobre estos temas, podremos hablar de estos sesgos implícitos y explícitos.[26],[27],[28]

Diferencia entre sesgo y curiosidad

Quiero que entiendas que las criaturas no tienen sesgos porque hablen y señalen las diferencias;[29]quizá solo están intentando entender el mundo, pero, a veces, les faltan la pragmática o las habilidades sociales para hacerlo con eficacia. «¿Qué clase de persona estoy criando?», me dijo una amiga mientras paseábamos por el barrio después de que su hijo de cuatro años señalara a un hombre en silla de ruedas y le preguntara: «¿Este hombre trabaja en el circo?» lo suficientemente alto para que el aludido lo oyera.

Cuando pasan estas cosas, con toda la vergüenza que dan, solemos asumir que algo no funciona en la moral de nuestros hijos e hijas. Está claro que la pregunta no era respetuosa, al menos, no si la hubiera hecho otra persona adulta, pero es que debemos recordar que las criaturas no son una miniversión de nosotros. A todas las edades, están intentando entender los límites del mundo con las conclusiones que sacan de lo que ven a su alrededor. El problema está en nuestra perspectiva, al no ser capaces de ver que lo que entendemos como «mala educación» o «crueldad» en realidad es su manera de expresar curiosidad.

Irónicamente, cuanto más intentamos acallar o esquivar esas

preguntas o comentarios, más peso les damos. Cuando nos bloqueamos por la vergüenza, les mandamos el mensaje de que hay algo horrible o que nos asusta en la pregunta que han hecho. En realidad, si ignoramos por un momento lo incómoda que es, la pregunta solo demuestra una duda que tenía el niño. Darle una respuesta clara y con calma lo ayudaría muchísimo más a saciar su curiosidad. Por ejemplo, en ese caso, se podría aprovechar el momento para hablar de que hay personas a las que no les funcionan las piernas, se le podría preguntar a la criatura que por qué cree que pasa eso y comentar sus ideas. Después, también podrías darle algún consejo para pulir sus habilidades sociales y decirle que es mejor hacer las preguntas en un tono más bajo. Incluso, si crees que la situación es adecuada, podrías animarlo a que fuera a hablar con el hombre. Es cierto que cada persona es un mundo, pero, en general, la gente suele reaccionar bien a las preguntas de los niños y las niñas, sobre todo si notan que las hacen por pura curiosidad.[30]

Aun así, quiero que sepas que podemos hacer algo más que hablar con ellos y explicarles cada sesgo que detectemos o suposición que hagan: podemos centrar nuestra atención en las diferencias en general. ¿Cómo reaccionamos los padres y las madres y nuestras criaturas cuando vemos a alguien diferente? ¿Qué conversaciones abrimos o intentamos evitar? ¿Qué preguntas nos encantan, nos disgustan o nos estresan? Si nos paramos a responder estas preguntas, descubriremos más sobre nuestra propia relación con las diferencias e incluso podremos ver dónde empiezan nuestros sesgos y prejuicios.

Mi proceso personal para entender mejor las diferencias

Teniendo en cuenta que crecí en el sur profundo de Estados Unidos en la década de 1980, mi percepción de las diferencias fue un proceso gradual. En muchos sentidos, no sabía lo que no sabía. Ahora, cuando miro las fotos de mi equipo de natación o de las *girl scouts*, recuerdo que no me percaté de que casi todas éramos niñas blancas, de clase media y con el inglés como lengua materna. Hasta que empecé secundaria no tuve contacto con otros niños y niñas de diferentes razas, etnias, culturas y clases.

En esa época, la escuela imán a la que iba (un colegio público

con enfoque especializado) atraía a niños y niñas de todo el condado con una política de plazas muy anticuada. Si mi memoria no falla, cerca del 30 % de los y las estudiantes tenían que ser «Blancos», un 30 % «Asiáticos», un 30 % «Negros» y el último 10 % «Otros». En aquel momento no me planteé los problemas que generaba esa política ni las controversias en torno al hecho de que los niños y las niñas cogieran el autobús y no fueran a los colegios de sus barrios; a mí todo me parecía normal. Lo bueno de aquella política fue que consiguió que mis amistades fueran de todas partes del condado y representaran una diversidad racial y étnica. Sin embargo, en general, el profesorado nos enseñaba a no fijarnos en el color de la piel de nadie, a fingir no notar las diferencias, sobre todo en cuanto a temas raciales; y esto no pasaba solo en mi colegio, era la filosofía que se aplicaba en todo el país.[31]

A primera vista, podemos pensar que hay buena intención en fingir que no vemos diferencias entre el color de las personas. La idea es que las criaturas no pueden ser racistas si no ven las diferencias; sin embargo, si no nos fijamos en las diferencias, no podemos hablar de ellas, no podemos aprovechar toda la riqueza que nos aportan y, en cualquier caso, no es cierto que no veamos las diferencias raciales. Toda esa idea es una fantasía, y la verdad es que no nos sirve de mucho. De hecho, puede ser incluso peligrosa, ya que hace que las personas que intentan cumplir esa norma no se den cuenta y no hablen de la desigualdad, la discriminación ni de los sesgos que se dan cada día.[32],[33]

Me avergüenza, pero tengo que admitir, que no fue hasta después de acabar la universidad y reconectar con mis amistades del instituto que me di cuenta de todas las cosas que me había perdido de sus vidas. Una amiga me dijo que celebraba el Diwali, el festival hindú de las luces, otros me contaron historias de la fiesta del Año Nuevo chino y otras me explicaban sus vacaciones cuando volvían a Jamaica o Vietnam. Tenía amigas que formaban parte de iniciativas políticas y de justicia social relacionadas con sus raíces: ayudaban a los inmigrantes mexicanos para que conocieran sus derechos en relación con el voto en las elecciones o ayudaban a niños y niñas de familias con menos recursos con sus solicitudes a la universidad.

Estos amigos y amigas tenían una pasión y una implicación por lo que hacían que yo no había visto en el instituto. Seguramente, estos cambios se habían ido desarrollando en los años universitarios, pero lo

que me sorprendió fue darme cuenta de lo poco que sabía de sus vidas y de que en ningún momento se me había pasado por la cabeza preguntarles. Es más, me habría parecido de mala educación hacerlo, como si les estuviera exigiendo algo. Esta mentalidad impidió que conectara con ellos de un modo más profundo, y que el vínculo se quedara en los ratos que pasábamos juntos para hacer atletismo y estudiar en la biblioteca. Fingir que todos éramos iguales, el antiguo sueño estadounidense de la integración, había construido un muro entre nosotros y había impedido que me diera cuenta de que cada raza, etnia y cultura es diferente.[34],[35]

De hecho, existen tantas diferencias culturales como similitudes dentro de un mismo grupo racial. Por ejemplo: una persona caucásica de una zona rural del sur y otra de Hawái probablemente hablan y ven el mundo de maneras diferentes, e incluso quizá también tienen diferentes creencias religiosas. Pues lo mismo pasa entre personas de diferentes razas.[36]El peligro de no conocer mejor a los demás es que las criaturas desarrollarán un sentimiento de miedo hacia esos «otros» o puede que generalicen demasiado y crean que todas las personas de un mismo grupo son iguales. Por ejemplo, en una clase de primaria en la que trabajaba como observadora, a mitad de curso llegó un alumno ruso y la clase empezó a entrevistarlo. Cuando acabaron, un niño exclamó: «¡Ahora ya sé cómo son los rusos!». Hay que agradecerle el entusiasmo, pero habría que matizar muchas cosas para que siguiera aprendiendo.

Todo el mundo tiene sus propias historias y hablando es cómo las descubrimos y, lo más importante, cómo vemos la forma que tiene cada persona de entenderlas. Podemos ir un paso más allá y dejar de clasificar a la gente y ponerle una o varias etiquetas, basándonos simplemente en lo que asumimos que sabemos de ella. Incluso si una criatura reconoce algo de la historia de otra persona, esto no la ayuda a conectar con ella si no llega a conocerla mejor. Cuando un niño o una niña dice: «Esa es la chica mexicana» o «el niño que va en silla de ruedas», no entiende mejor a ninguno de los dos. Y esto es especialmente cierto con las diferencias que están estigmatizadas. Los mensajes sutiles que se dan sobre los estigmas tienen un gran impacto.

Poco después de trabajar con William, conocí a Adriano, un niño de quinto de primaria, bilingüe de inglés y portugués, con familia brasileña. Para mí era un chico divertido y cariñoso, con una conexión

fuerte con su hermano y la parte de la familia que vivía en el extranjero. Solía hablarme de las tradiciones familiares y de las vacaciones, incluso un día trajo unos trozos de *bolo de leite condensado*, un pastel tradicional brasileño, para que los compartiésemos. Durante las semanas que trabajé con él para mejorar su capacidad de escritura y su vocabulario, me contaba con ilusión las diferencias que veía entre el inglés, el español y el portugués, y parecía que le encantaba estar aprendiendo los tres.

Sin embargo, un día llegó a mi despacho con el ceño fruncido y tiró los libros a la mesa con un bufido. Le pregunté qué pasaba y, al principio, no me lo quiso decir, así que seguí con la sesión, pero, como lo notaba distraído, le volví a preguntar con tacto y repitiéndole que no teníamos que hablarlo si no quería. Al final me dijo: «Ayer por la tarde mi hermano trajo a unos amigos a casa y todos hablaban inglés, solo inglés. Fue muy raro... Y les dijo que en casa nosotros también hablábamos solo inglés. Yo iba a decir algo, pero al final no lo hice».

Cuando los amigos se fueron, Adriano habló con su hermano de lo que había pasado y, por lo visto, lo que este quería era encajar con sus amigos, que eran todos nativos. Entendí que lo que le pasaba era que había internalizado la vergüenza por hablar otro idioma y eso es algo desgraciadamente normal en un mundo donde las criaturas oyen que hay unos acentos y unas maneras de hablar que son mejores que otros o que unos grupos son superiores a otros.

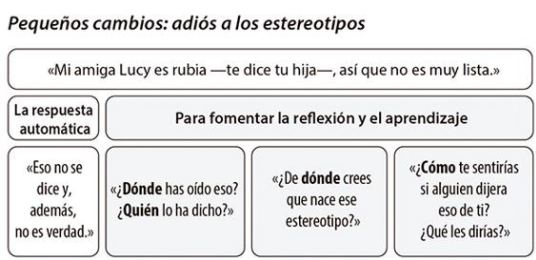
El impulso de entrar en uno de los grupos privilegiados es natural, como le expliqué a Adriano, pero eso no significaba que fuese bueno. Cuando los niños y las niñas sienten que tienen que esconder partes de su identidad, vemos los síntomas de un problema mucho mayor. Los prejuicios y los sesgos que han aprendido del entorno han tenido un impacto en ellos. No podemos hacer que estos mensajes desaparezcan hablando, pero sí podemos ayudarlos a que los cuestionen y recuperen el orgullo que sienten por sus raíces y su historia. Debatir abiertamente sobre estereotipos hace que estos pierdan fuerza y ayuda a las criaturas a entender que no tiene sentido usarlos, que es otra invención humana, como los edificios o las fábricas, y que también podemos destruirlos.

Si notas que tu hija o tu hijo está usando estereotipos o que la gente los usa con ella o él, te animo a que pongas en práctica la técnica de la Triple E:

- **Expande lo que ha dicho.**
    - Pregunta: ¿De dónde sale esa idea? ¿Hay pruebas o hechos reales que la confirmen?
    - Cuando tu hijo oiga un estereotipo negativo, pregúntale: ¿De dónde crees que nace ese estereotipo? ¿Qué historia hay detrás? ¿Crees que todo el mundo piensa así?

- **Explora posibles razones por las que las cosas son así:**
    - Pregunta: ¿Por qué crees que esa persona se comporta o habla así?
    - Plantéale ejemplos que demuestren lo contrario con personas que conozcáis o personajes públicos. Si oyes una generalización, pregunta: ¿Quién no habla o se comporta así? ¿Por qué?

- **Evalúa: habla con la persona que estás estereotipando o infórmate sobre el tema.**
    - Pregunta: ¿De qué te has dado cuenta después de hablar con esa persona (o de leer ese libro)? ¿Qué te ha sorprendido? Aquí te pongo un ejemplo para que te ayude a verlo más claro:



No solo es bueno que tengas estas conversaciones si tu hijo o tu hija es la persona que sufre los prejuicios o estereotipos de los demás, sino que también es superimportante hacerlo con las criaturas que no

los sufren, para que sean conscientes de estas injusticias. Así es como podemos empezar a hacer cambios y mejorar la situación. Ayuda a tu hijo a darse cuenta de cuándo ha usado estereotipos, ya sea de forma positiva o negativa, y pregúntale: ¿Qué es lo que no refleja el estereotipo? ¿Por qué está mal meter a todo el mundo en el mismo saco? ¿Cómo crees que deberíamos hablar?

Hablad de los sesgos

Dado que he hablado con padres y madres con vidas y experiencias muy diversas, he oído mil razones por las que resulta incómodo hablar de estos temas con los niños y las niñas. A algunas personas les parece que enseñar a sus hijos a no hablar de las diferencias, sobre todo las polémicas diferencias étnicas o raciales, es sinónimo de enseñarles educación. Es cierto que para hablar de ello tenemos que mostrar nuestra vulnerabilidad y cuestionarnos nuestra forma de pensar, y eso nunca es fácil. Y luego está el tema de si darle importancia y hablar de las diferencias o no. Seguimos pensando que fingir que todos somos iguales está bien, como una madre me preguntó un día: «Pero, si hablamos de las diferencias, ¿no vamos a hacer que se fijen más en ellas?». Esta mujer pensaba que la mejor manera de actuar era que nadie dijera nada, esquivar cualquier pregunta sobre el tema y dejar las cosas como estaban, cruzando los dedos para que no pasara nada malo.

Poco después, tuve la oportunidad de hablar con Andrew Grant-Thomas y Melissa Giraud, un matrimonio que trabaja junto y que además es el fundador de la organización sin ánimo de lucro Embrace Race.[37]La crearon en 2016 justo por estas preguntas. Al ser padres, él negro y ella multirracial, se sintieron solos en su camino a la hora de hablar de las complejidades raciales con sus hijos, así que decidieron crear una comunidad con recursos para ayudar a padres y madres de cualquier entorno, clase y cultura a hablar sobre temas raciales abiertamente, aportar diferentes matices y confrontar las cuestiones difíciles.[38]

Como hemos comentado antes, las conjeturas que hacemos pueden convertirse en sesgos duraderos.[39]A veces, estas ideas pueden darse por una falta de exposición: imagina que una niña no conoce a

nadie de Alemania y aprende sobre su cultura y población mediante lo que ve en los dibujos. En otras ocasiones, estas cosas surgen a partir de los comentarios que oyen a su alrededor, a veces repetidamente.

Cuando profundicé más sobre el tema con Adriano, descubrí que tanto él como su hermano se habían hecho muchas ideas de lo que significaba ser estadounidense y eso les estaba afectando mucho en sus relaciones. «No mola hablar más de un idioma —me dijo Adriano—. Mis amigos me han dicho que incluso te vuelves tonto.»

Estas suposiciones, que son muy habituales, chocan con la realidad de lo que sabemos sobre el bilingüismo: que es una «experiencia que cambia nuestro cerebro para toda la vida», como afirma Gigi Luk, una antigua compañera de la Graduate School of Education de Harvard y ahora académica en la Universidad McGill de Montreal, en Canadá.[40]Hablar dos o más idiomas parece que ayuda a los niños y niñas a ser más empáticos, ya desde los tres años.[41]Cuando las criaturas tienen que pensar qué idioma habla la persona que tienen enfrente, se ponen en el lugar del otro y se fijan más en las señales sociales; incluso puede que obtengan beneficios en lo relativo a las funciones ejecutivas y a la atención. Cuando las criaturas hablan dos o más idiomas tienen que prestar atención a cuándo se cambia de idioma y frenar el impulso de hablar uno en concreto si perciben que tienen que usar otro en esa situación.[42]Aun así, los beneficios más importantes son las oportunidades que ofrece el bilingüismo en la vida real para ampliar su círculo social. Tener la posibilidad de hablar con gente de Senegal o de España, de México o de la India, en su propio idioma es un don, un don que deberíamos animar a cultivar a nuestros hijos e hijas.

Sé perfectamente que con tener un par de conversaciones no vamos a borrar todos los años de prejuicios y daño por parte de la sociedad, pero sí que pueden ayudar a nuestros hijos e hijas a replantearse sus formas de pensar y a explorar de dónde vienen sus sesgos. La idea que tenía Adriano de lo que implicaba ser estadounidense le hacía meterlos a todos en el mismo saco y, además, también le hizo llegar a una conclusión negativa de sí mismo. Si no cambiaba su forma de pensar, podría llegar a pasar que, si más tarde conocía a otra persona bilingüe pensara: «Uy, esta persona no debe de ser muy lista», e incluso podría empezar a buscar señales que confirmaran su sesgo. Ese es otro de los problemas que tienen estas

ideas que, si no las revisamos, pueden seguir creciendo.

Sin embargo, todo tiene su lado positivo. Las conversaciones de calidad hacen que las criaturas se acerquen más y observen las diferencias para aprender de los demás en vez de hacerlo sobre ellos, y que demuestren una mirada compasiva, reflexiva y sensible a los matices.[43]El diálogo les servirá para que vean las diferencias que hay entre las personas como un motivo de alegría, para desarrollar compasión por personas con todo tipo de historia y experiencias, incluidas diferencias raciales y étnicas. También les ayudará a ser más conscientes de las habilidades y las necesidades de los demás y a conectar con su interior y conocerse mejor. Hablar con nuestros hijos e hijas es fundamental para reforzar su actitud compasiva y para fomentar su conexión y curiosidad. La clave está en trascender la tolerancia y la aceptación: nuestro objetivo debe ser criar a personas que estén abiertas al mundo.

La fuerza de criar a personas abiertas al mundo

La ciudadanía global, según la confederación humanitaria de la Oxfam, se da cuando las personas son conscientes de lo grande que es el mundo y se ven como ciudadanas de este en su totalidad, se indignan con las injusticias y valoran la diversidad. Además, su comportamiento demuestra que asumen sus responsabilidades, participan en su comunidad y se esfuerzan en conseguir que en el mundo haya más igualdad y sostenibilidad.[44],[45]Las personas que entienden la ciudadanía global pueden traspasar las fronteras de sus casas y colegios, están abiertas a adoptar nuevas perspectivas sin perderse a sí mismas, son flexibles para cambiar sus creencias cuando descubren nueva información y comparten lo que saben sobre las diferencias sin excluir a nadie. Esta perspectiva y estas habilidades preparan a estas personas para convertirse en verdaderas líderes, pensadoras flexibles y ciudadanas comprometidas.

Evidentemente, no es fácil desarrollar y llegar a tener esta actitud de flexibilidad y apertura al mundo, y nos estaríamos engañando si pensáramos que los niños y las niñas pueden ser así todo el rato, sobre todo en un mundo que suele fomentar todo lo contrario. Aun así, si lo conseguimos y se abren, aunque sea en algunos momentos, ya

haremos que mejoren y amplíen sus relaciones. De nuevo, vemos el efecto bola de nieve: cuanto más aprenden de los demás, más crece su interés y más se suelen abrir las demás personas.

Las consecuencias de la intolerancia

¿Y qué pasa si nuestros hijos e hijas no se convierten en ciudadanos globales? Nunca habíamos tenido tanto que perder. Cuando el ambiente, internet y los medios están tan cargados de intolerancia, racismo y odio, las criaturas pueden empezar a ver estas actitudes como algo normal. La intolerancia no es una actitud inofensiva, sino que fomenta el acoso, la discriminación e incluso la desconexión en familias.[46],[47]Un niño de doce años me dijo una vez que pensaba que hablar árabe, la lengua materna de su familia, era «una tontería», y esto hacía que no hablase con sus primos que estaban en el extranjero. La idea que tenía le impedía literalmente comunicarse y, además, le hacía alzar un muro con las personas de la familia que hablaban los dos idiomas.

Sin duda, hablar de las diferencias puede ser difícil e incómodo, pero evitarlas o aplazarlas solo consigue que contribuyamos a perpetuar sesgos y malentendidos, y con ello estaremos limitando la calidad de las relaciones que puedan crear nuestros hijos e hijas. El ritmo frenético de nuestro día a día nos hace apartar las conversaciones que puedan herir sentimientos o incomodarnos y seguir adelante, sin darnos ni el tiempo ni el espacio para pensar y hablar de estos temas. A veces no nos paramos a ver la relación que hay entre las maneras en que puede reaccionar la gente ante las diferencias. Las ideas que le vienen a la cabeza a un niño cuando ve a una persona que no se parece o no habla como él y las que tiene cuando conoce a alguien que piensa y aprende de otra manera suelen ser bastante parecidas.

Mi intención es que veamos las diferencias como un concepto más amplio, que abarca muchos elementos: desde el idioma y la raza hasta la religión, las habilidades, la personalidad e incluso las maneras de aprender. Ser capaces de ver este abanico y hablar de él es la clave para criar a personitas que afronten las diferencias con una mirada positiva. Y, como sucede con la mayoría de los asuntos complejos,

debemos empezar con temas concretos que nos afecten de cerca. Si hablamos con nuestros hijos sobre ideas o principios abstractos y generales no conseguiremos que conecten con ellos, por eso, la mejor manera de ayudarlos a abrazar las diferencias es empezar con temas sencillos. Como siempre, recuerda que tienes que adaptar la conversación y la situación a tu hijo o tu hija y sus necesidades, para conectar con ellos y que te puedan entender.[48]

Hablar de las diferencias abre sus mentes

Cuando Sophie empezó primaria, vi de primera mano cómo poner en práctica estas conversaciones. En su clase de plástica les pidieron que mezclaran colores hasta encontrar su tono de piel y que después hicieran un retrato y escribieran a qué les recordaba. Cuando fui a recogerla, vi una amplia gama de colores, desde el más pálido al negro, con palabras como: «cera», «miel», «café» y «carbón». Cuando hablé con los niños y las niñas me sorprendí gratamente al ver con qué naturalidad y orgullo hablaban de sus colores y cómo los comparaban con los del resto: «Ella tiene un tono más verde oliva —dijo un niño—, y el mío es más caramelo».

Hacer ejercicios así puede ayudarlos muchísimo. Las diferencias no son claras ni obvias. Como afirma el profesor Todd Rose en su libro *Se acabó el promedio*, publicado en 2016,[49]no todos encajamos en todos los promedios. De una manera u otra, todas las criaturas forman parte de una minoría en algún aspecto en comparación con un amigo, una compañera de clase o con una comunidad. Quizá un niño tiene familiares que hablan una segunda lengua o él mismo lo hace, quizá su religión es diferente a la de sus compañeros o tiene un rasgo físico o una forma de aprender diferente. Aunque no todas las diferencias son equivalentes, el hecho de ser diferentes nos une a todos. Si quieres ayudar a tus hijos o a tus hijas a entenderlo, te animo a que sigas estos pasos:

Abordar las diferencias: principios claves

- **Empieza con una mirada optimista.** Pregúntate: ¿Está usando estereotipos o es que de verdad le falta información?

    - Fíjate en las frases que suelen acompañar a los estereotipos: «todos», «esa gente», «siempre», «nadie» y «nunca» (por ejemplo: «A todos los chinos se les dan bien las matemáticas» o «La gente de México no habla inglés»). Cuando ya son un poco más mayores quizá las señales son más sutiles, como «obviamente» o «por supuesto» (por ejemplo: «Obviamente, no se le da bien el fútbol, es una chica»).
    - Si ves que tu hijo hace este tipo de comentarios, ayúdalo a corregirlos. Anímalo a que sea más concreto, a que dé más contexto y a que se fije en las cosas buenas. Por ejemplo: «A mi amigo Matt se le dan genial las matemáticas y es de China». Puedes explicárselo con una metáfora artística: dile que está usando un pincel demasiado gordo y necesita uno más pequeño para ver los detalles y los matices de color que hay en la pintura.

Estas preguntas se pueden hacer en situaciones normales de nuestra rutina, imagina que tu hija te dice: «Toda la gente pobre come comida rápida». Respira y tómate un momento antes de contestar. A continuación, dale una respuesta con el tono más neutro que puedas.

- **Empieza con observaciones concretas y luego aporta los motivos.** ¿Qué ha visto para hacer ese comentario? Hablad de vuestra dieta y de por

qué quizá otras familias no puedan permitírsela. Pregúntale: ¿A qué te refieres cuando dices «gente pobre»? ¿Conoces a alguien pobre? ¿Nuestra familia es pobre? ¿Por qué sí o por qué no?

- **Usa experiencias reales.** Dile que la comida procesada suele ser más barata que los productos frescos y hablad del tema. Comparad vuestro barrio o ciudad con otros cercanos. ¿Qué diferencias encuentra entre los servicios que ofrece? Por ejemplo, ¿cuánto tardas en llegar al supermercado?
- **Analiza con una mirada crítica la información de los medios.** ¿Fomentan o refuerzan estereotipos negativos? Pregúntate: ¿Qué mensaje transmite ese anuncio? Cuando una criatura es capaz de identificar un estereotipo, puede evitarlo y no asumirlo como cierto sin pensar.

Las criaturas ven las diferencias que les enseñamos

Nosotros, padres y madres, somos los que empezamos todas las conversaciones sobre las diferencias basándonos en nuestras propias ideas y nuestros sesgos. Si queremos que nuestros hijos e hijas abracen las diferencias, antes tenemos que deconstruirnos nosotros. ¿Cómo reaccionamos cuando nuestro hijo señala a alguien diferente? ¿Mantenemos la calma, nos ponemos nerviosos o nos irritamos?

Como explica la académica Beverly Daniel Tatum, autora del clásico *¿Por qué todos los niños negros están sentados juntos en la cafetería?*, publicado en 1997: «Muchas personas se bloquean y no saben cómo responder y lo que hacen es transmitir a las criaturas que las diferencias son algo malo».[50]Cuando nuestro hijo o nuestra hija hace un comentario de este tipo, nos morimos de la vergüenza o nos incomodamos porque pensamos que es un reflejo de la educación que

le estamos dando, así que intentamos salir como podemos de la situación y dejar el tema. Tatum cuenta la anécdota de un niño blanco que dijo: «Mami, ¿por qué esa persona es tan oscura?» a lo que la madre respondió con un «chiss».[51],[52]

Cuando los niños y las niñas reciben este tipo de respuestas, pierden la oportunidad de entender una realidad que observan. Por eso, Tatum propone que les expliquemos que hay pieles de diferentes colores, como pasa con el pelo o los ojos. Si les damos respuestas objetivas, demostramos que estamos dispuestos a explorar las diferencias y que no vamos a evitar sus preguntas o hacerles sentir mal por hacérnoslas. También deberíamos hacer lo mismo con nuestras propias ideas, si no, podemos perpetuar sesgos que seguramente arrastramos desde la infancia. Esto sobre todo sucede con las diferencias que vienen asociadas con algún estigma.

Me acuerdo de una tarde, cuando el padre de Brandon, un niño de diez años, vino a la sala de reuniones del colegio para una reunión grupal que teníamos. La idea era hablar de los avances que Brandon había hecho con su lectura y otras áreas de estudio, pero el padre llegó antes y venía preocupado. Antes de empezar la reunión, le pregunté si quería que hablásemos.

—Mi hijo está pasándolo fatal —me dijo casi a punto de llorar. Hacía poco que le habían diagnosticado dislexia y esto había desatado un comportamiento antisocial, Brandon no quería salir de casa—. Dice que tiene el cerebro roto.

El padre se secó las lágrimas y le pregunté con pena:

—¿Habéis hablado de lo que es la dislexia?

—Le he dicho que se va a curar, pero no me cree.

—¿Qué quieres decir? —le pregunté mirándolo a los ojos.

—¿No estás trabajando con él para eso? ¿Para curarlo?

Después, me di cuenta de que esta conversación encajaba con los patrones nacionales: como demostró una encuesta que se hizo en el ámbito nacional en 2017, un 33 % del profesorado de Estados Unidos afirmó que los problemas de atención o de aprendizaje normalmente se debían a una cuestión de «pereza», mientras que el 43 % de los padres y las madres dijeron que no querrían que la gente supiera si sus hijos o hijas tenían un trastorno del aprendizaje.[53]En mi experiencia también he visto este tipo de actitudes, con susurros entre padres que se preocupan y dicen: «A ver si va a tener dislexia». Es algo que les da

miedo o vergüenza. Párate un momento e imagínate la pena que debe de sentir una criatura al darse cuenta de que su padre o su madre piensa eso.

En ese momento tuve claro que Brandon y su padre necesitaban más información. La dislexia es una diferencia neurológica, no una enfermedad y, por lo tanto, no se puede «curar». Aunque tiene muchos componentes, de forma general se define como una dificultad en el aprendizaje para descodificar (leer en voz alta) y escribir o deletrear.[54]Más adelante, incluso cuando las criaturas con dislexia aprenden a leer bien las palabras de forma individual, suelen tener problemas para leer con fluidez o leer textos sin encallarse, a una velocidad apropiada y con la entonación correcta.

La dislexia es bastante normal, ya que afecta a entre un 5 y un 10 % de la población, y no tiene nada que ver con la inteligencia. De hecho, entre un 15 y un 20 % de la población tiene síntomas, incluidos una habilidad lenta o imprecisa de lectura, tendencia a equivocarse de palabras y problemas al deletrear y al escribir.[55]Muchas personas con una capacidad muy creativa, como Richard Branson y Walt Disney, tienen o tuvieron dislexia, al igual que otras figuras históricas como Leonardo da Vinci. De hecho, hay nuevas investigaciones que han empezado a apuntar a que existe una relación entre la dislexia y la creatividad, aunque los descubrimientos aún son un poco confusos y la educación parece que también tiene un papel importante.[56],[57]Los niños y las niñas que tienen dislexia puede que no aprendan peor, simplemente que lo hagan de una manera diferente.

Al mismo tiempo, como demuestran décadas de estudios, se puede enseñar a leer a una criatura con dislexia,[58]quizá nunca se convierta en su actividad favorita, pero muchas lo consiguen. Se ha investigado durante muchos años y se ha demostrado que la dislexia se puede remediar con programas de lectura estructurada. Sabemos muy bien qué tipo de instrucciones hay que darles cuando leen para que avancen y salgan adelante.

Además de darle toda esta información, Brandon necesitaba verse como una persona con muchas facetas diferentes: era un gran amigo, un jugador de fútbol increíble, una mente curiosa y también una persona con una dificultad de aprendizaje. La dislexia no lo definía. Si ayudamos a nuestros hijos e hijas a explorar sus diferentes facetas, se darán cuenta de que son más que un cúmulo de habilidades, más que

sus resultados y que sus logros, que si algo en el colegio les cuesta más o menos, no significa que valgan menos como personas.

El contexto importa

Después de esa conversación, tuve una sesión con Brandon para hablar de su diagnóstico. Aunque iba preparada pensando que la conversación iba a ser difícil, me quedé sorprendida cuando Brandon me dijo que sentía que le habían quitado un peso de encima. «Pensaba que era tonto —me dijo—, que no se me daba bien nada, pero en realidad lo que pasa es que me cuesta leer.» Cuando se diagnostica algo así, a veces se ayuda al niño a identificar un problema que ha tenido durante años. Con Brandon, también me centré en que su dislexia era importante en ese momento de su vida, pero que no lo sería siempre ni en todas partes. Esta información también lo ayudó a poner la dislexia en el lugar que le correspondía, ni más ni menos.

Al poco tiempo le pedí que probara un experimento, que se imaginara su vida ciento veinte años atrás,[59]cuando muchos hombres eran obreros y podían ganarse la bien la vida sin tener que leer. Después, le pedí que se imaginara cómo habría sido su vida antes de que se inventara la imprenta, quizá habría tenido problemas si hubiese sido monje, pero ¿qué habría pasado si hubiese sido granjero o herrero?[60]

Después, también le pedí que se imaginara viviendo en otro sitio. El inglés tiene muchas palabras irregulares y a veces es difícil dominar la ortografía, pero ¿qué pasaría si viviese en España? Dado que la fonética y la ortografía del español son mucho más predecibles y fáciles que las del inglés, los niños y las niñas disléxicas hispanohablantes suelen leer sin muchos problemas, aunque sí lo hacen más lento que los demás.[61]Las personas disléxicas en España no son diferentes de las de Estados Unidos, pero su situación sí. Las diferencias que hay entre su capacidad lectora y la de los demás quizá es menos perceptible.

Para hacer este experimento donde jugamos con la imaginación me inspiré en el trabajo de mis compañeras del Boston Children's Hospital, Deborah Waber y Ellen Boiselle, sobre la «interacción entre la criatura y el mundo».[62]A menudo pensamos que los trastornos del

aprendizaje son algo intrínseco en los niños y niñas, cuando en realidad tienen mucho más que ver con la interacción que hay entre la criatura y su entorno, es decir, la diferencia que existe entre lo que el mundo le pide y lo que él o ella es capaz de hacer en un momento. Este modelo puede ayudarnos a darnos cuenta de muchas cosas. Brandon me contó que se dio cuenta de que su forma diferente de aprender representaba una mayor dificultad para él por la época y el lugar donde vivía, una sociedad donde las habilidades lingüísticas eran imprescindibles. Es más, a la mayoría de sus compañeros de clase se les daba muy bien leer, lo que hacía que incluso pareciese que él tenía más problemas. La diferencia no solo se subrayaba por la época y el lugar, sino también por el ambiente concreto que había en su clase. Por eso, hablar con la gente de su entorno podría ayudarlo a entender mejor estas ideas.

Hablar de las diferencias teniendo en cuenta el cómo, el cuándo y el dónde

Ayudar a las criaturas a entender las diferencias, ya sea en el aprendizaje o en términos más generales, significa poner las cosas en contexto. Pregúntales: ¿Por qué en este lugar o en este momento tu «diferencia» importa más o menos? ¿Qué te aportaría este «problema» en otra época o lugar? La dislexia es solo un ejemplo. Cuando quieras hablar de estos temas, te animo a que sigas estos pasos:

Expande las ideas de tu hija. ¿Qué entiende por la etiqueta o el diagnóstico que le han dado? ¿Qué diferencias ha notado entre la manera que tiene de aprender ella y la de los demás? Si le parece que otro compañero es «diferente», ¿qué ha visto que hace o que dice? ¿Por qué cree que lo hace? Fíjate en si usa palabras como «tonto» o «inútil» y pídele que te justifique su uso con hechos y, si hace falta, busca información.

Busca maneras de facilitarle las cosas. Pregúntale: ¿qué le ha ido bien para estudiar? ¿Qué le ha complicado las cosas? Quizá ha sido tener que hacer diferentes proyectos a la vez o leer con libros más

gordos o puede ser que sea su profesora, que ahora espera que todo el mundo lea por su cuenta. Pensad ideas y comentadlas: quizá le va bien usar una regla de lectura si suele saltarse alguna línea o puede probar una silla ajustable si le cuesta estarse quieta. Habla y colabora con sus profesoras para que podáis trabajar como equipo.

Anímala a que ponga en práctica sus ideas y luego las evalúe. He visto a muchos niños y niñas crecer y mejorar después de abrirse y hablar de las dificultades que afrontan en su aprendizaje. Por esto te animo a que ayudes a tu hija a dar pequeños pasos, por ejemplo, sugerirle que hable con una amiga. Después, pregúntale qué tal ha ido, cómo se ha sentido y cómo ha reaccionado su amiga. Si te dice que la otra niña le ha explicado los problemas que tiene ella, intenta averiguar cómo se siente tu hija después de haber tenido esa conversación. ¿Qué ha conseguido entender mejor? ¿Qué dudas sigue teniendo? Este proceso también puede ser muy útil y funcionar muy bien entre hermanos y hermanas.

Ayuda a que se abran con tu actitud

Te vuelvo a repetir que sé que estas conversaciones no son nada fáciles. A veces, decidimos escurrir el bulto para que nuestros hijos e hijas sigan avanzando y otras para evitar crear una situación incómoda. Yo misma me he pillado haciéndolo y no solo con temas relacionados con las diferencias en el proceso de aprendizaje. Los temas de género pueden ser especialmente peliagudos. Cuando Sophie tenía cuatro años, fue a una fiesta de «princesas» con sus amigas, donde había un montón de tacitas de cerámica y velas rosas y todas las niñas iban vestidas con tul y purpurina. Sophie, a la que nunca le habían apasionado los brillantitos, me señaló un disfraz de pirata que había en la tienda.

—Quiero uno como ese —me dijo.

—¿Quieres ir de pirata? —Sophie asintió con la cabeza—. Vale...

Mientras intentaba sacar el disfraz de la estantería, vino una

dependienta de la tienda:

—Ese es para niños —me dijo chascando la lengua y con una mirada de impaciencia—. No creo que quieras que tu hija no encaje con el resto, ¿no?

Mientras las demás niñas corrían por la tienda, le pregunté a la mujer si tenía más disfraces de pirata, a lo que me respondió con un simple «No». Noté que me estaba empezando a alterar. Evidentemente, podía llevar a Sophie al pasillo donde estaban todos los disfraces de princesa, pero ella y yo ya habíamos hablado de lo que significaba ser una niña. Mi hija estaba preocupada porque no le gustaban mucho las muñecas (algo que cambió con el tiempo) y porque le encantaba mancharse y el desorden (esto, en cambio, lo ha conservado), y hablamos para que entendiera que sus gustos eran perfectos.

Sophie siguió insistiendo y, al final, la mujer se rindió y mi hija, feliz y sonriente, se convirtió en pirata durante unas cuantas horas. Esta situación me hizo pensar en un problema mayor: los estereotipos de género, influidos por los mensajes de nuestra cultura, afectan a la forma en que las criaturas juegan entre ellas, en cómo ven a los demás y a sí mismas. Alguna vez me he quedado sin palabras al oír a niños y niñas muy pequeños ridiculizar a otros que se salen de la norma: «Ese color es de chico» o «es de chica» son quejas que se oyen demasiado.

En los últimos veinte años, estos estereotipos se han vuelto aún más rígidos y retrógrados que en los treinta años anteriores, debido en parte, probablemente, al cambio que hubo en las campañas de *marketing* a principios de la década de 1980, que reforzaban estas categorías.[63]Aunque la década de 1970 trajo una segunda ola de feminismo y sus correspondientes anuncios rebelándose en contra de los estereotipos, este fue un movimiento efímero. En 1984, como la socióloga Elizabeth Sweet escribió en la revista *The Atlantic*: «la liberalización de la programación televisiva infantil de repente hizo posible que las empresas de juguetes crearan anuncios que pareciesen capítulos para promocionar sus productos, y el género se convirtió en un diferenciador cada vez más importante en las series y los anuncios de juguetes relacionados». Según explica Sweet, ya en 1995 los juguetes diferenciados por género eran la mitad de la oferta en el catálogo más famoso de la industria, la misma proporción que hacía muchas décadas atrás. Si comparamos estas estadísticas con las de 1975, veríamos que en ese año solo un 2 % del catálogo

promocionaba juguetes dirigidos solo a niños o a niñas.

Los anuncios no son el único motivo por el que los niños y las niñas quieren jugar con un juguete u otro, evidentemente. Se trata de una combinación difícil de definir entre cultura y biología sobre la que la ciencia sigue investigando. Como se halló en una serie de estudios, desde una edad muy temprana, los niños y las niñas suelen jugar con juguetes que están diseñados para su género. Esta afirmación se confirmó en múltiples países y en diferentes edades, desde criaturas de un año hasta otras de ocho.[64]Esto no quiere decir que sea lo que se debe hacer, sino que es lo que suele ocurrir. Como explica el autor del estudio John Barry, de la University College de Londres: «En realidad, los comportamientos que se asignan a cada género son una combinación de influencias sociales y biológicas»,[65]tanto los factores innatos como los sociales desempeñan un papel.[66]

Teniendo en cuenta toda esta información, vale la pena pararse a pensar cómo reaccionas cuando tu hijo o tu hija juega a un determinado juego o elige un tipo de juguete, y cómo responden ellos ante las decisiones de sus amistades. Hablad del tema y fíjate en si demuestra una postura abierta y curiosidad o si, en cambio, ves más rechazo o vergüenza. Si se decanta más por esta última, ya seas tú o la criatura, intenta descubrir por qué se genera ese sentimiento negativo. También te animo a que intentes hablar más del tema sin presión y que refuerces la idea de lo bien que se lo pueden pasar jugando y creando sin necesidad de centrar la conversación ni darle tanto peso a un juego o un juguete concretos.

En estas conversaciones, te aconsejo que hables del juego como una manera de explorar lo que significa ser humano. ¿Qué cualidades positivas ejercita tu hija cuando juega, o qué cualidades podría ejercitar? Repítele que todo el mundo tenemos muchas facetas y cualidades, y que no hay que entenderlas como un problema. Se puede ser un padre cariñoso y a la vez un competitivo piloto de carreras, al igual que una madre puede ser una científica de investigación increíble y una entusiasta del teatro de improvisación. Ayuda a tu hijo a pasar de un rol a otro con naturalidad, sin que sienta que mostrar una parte de sí mismo implica perder otra.

Esta capacidad de cambio es especialmente importante, ya que la cultura suele perpetuar los mensajes de los estereotipos de género: los niños hacen más deporte y las niñas se ríen y se tapan la cara por

vergüenza.[67]Este tipo de estereotipos hacen que la mentalidad de las criaturas sea más rígida y normativa, ya que asumen que las cosas tienen que ser de una manera. A algunos niños y niñas, estas conexiones pueden parecerles verdades irrefutables. Primero establecen relaciones verticales, conectando una categoría con un hábito o un rasgo, por ejemplo: «A los niños les gustan los camiones»; después vienen las relaciones horizontales: «A los niños les gustan los camiones, así que también les gustan los coches y los aviones».[68]Este pensamiento rígido suele llegar a su punto álgido a los cinco o seis años. Muchos niños y niñas pasan por una época en la que caen en los estereotipos más comunes, por ejemplo, creen que está «mal» que los niños se pinten las uñas o que las niñas jueguen al fútbol. Sin embargo, esta fase en la que aceptan los mensajes culturales sin cuestionárselos suele terminar cuando empiezan la educación primaria.[69]

Saber en qué etapa del desarrollo está tu hijo te ayuda a entender si lo que está pasando es una fase y, además, te permite cuestionar sus ideas. Eso sí, recuerda que cambiar la perspectiva que tenemos de los estereotipos no es fácil una vez desarrollados, así que es normal que tengáis que hablarlo más de una vez, de dos y de tres.[70]

Por suerte, cuando llegan a la preadolescencia y la adolescencia, los niños y las niñas aprenden a ser más críticos y a ver muchos más matices entre categorías. Incúlcales la idea de que hablen de las personas como les gustaría que hablaran de ellos. Sea cual sea tu perspectiva sobre la polémica identidad de género entre las criaturas, déjales claro que es una cuestión que hay que respetar. Muchos y muchas adolescentes utilizan un lenguaje y una terminología para diferenciar los géneros que antes, simplemente, no existía, y hay muchas criaturas que ya hacen preguntas sobre estas palabras que oyen.[71]Explorar este lenguaje es fundamental no solo para los niños y las niñas que preguntan por él, sino para todos, para que así puedan hacer sentir bien, querida y aceptada a cualquier persona de su círculo.

La Triple E para hablar de género y gustos

1. **Expande el concepto que tienen las criaturas de lo que es el**

género. ¿Qué significa ser «marimacho»? ¿Qué hace una niña que juega a cosas «de niña»?

2. **Explora: ¿De dónde nace esta idea?** Pensad en otros ejemplos que contradigan estos estereotipos: ¿Conocéis a alguien que haga cosas «de niña» y otras que no se consideran tan femeninas? También podéis usar ejemplos de personajes públicos o ficticios de libros.
3. **Ayúdalas a evaluar sus prejuicios.** Déjales muy claro que no es bueno asumir cosas sin tener pruebas de verdad. Fíjate en cuando tu hijo muestra una preferencia por una actividad típica de «niño» o de «niña», puede que eso te diga algo sobre su identidad de género o puede que no. Cuando hablamos con las criaturas mostrando una actitud abierta y flexible, las ayudamos a explorar diferentes opciones sin sentir que eso las define.

Anímalas a quedar en persona para que ejerciten su comprensión

A la larga, para conseguir procesar lo que aprenden, los niños y las niñas necesitan algo más que hablar. Las experiencias son fundamentales y no solo se trata de probar algo y hacerlo una vez;[72]las criaturas necesitan conocer a otras personas de entornos diferentes.

Con que hagas que tu hijo o tu hija conozca a otras personas con las que tenga diferencias, ya sean raciales, étnicas, religiosas, de estudios, de género o lingüísticas, ya será un buen comienzo. Anímalos a que participen en eventos prosociales como fiestas o excursiones, donde la situación invite a relacionarse y, después, contesta a sus preguntas sobre las diferencias con la mayor objetividad que puedas, demostrando una actitud positiva.

También me gustaría que intentaras darte cuenta de cuándo el cuerpo te pide que hagas oídos sordos a una pregunta o cuándo asumes que hay un juicio en una pregunta neutra, por ejemplo: «¿Por qué tiene el pelo así?». Explora e intenta profundizar más en las ideas de tu hija, haciéndole preguntas como: «¿Qué idioma crees que habla?». Ayúdala a expandir su idea para aclarar las cosas que quizá ha malinterpretado. Imagina que se queja de que hay un niño que

habla «mal»; si profundizáis un poco más en el tema, quizá al final te explica: «Es que mezcla el español y el inglés, y es un lío».

Practica la escucha activa. Por muy tentador que sea dar lecciones cuando tenemos este tipo de conversaciones, ese abordaje solo hará que nuestros hijos e hijas se pongan a la defensiva. Hablad del «cambio de código», que es el acto de cambiar de lengua o variante que usas teniendo en cuenta la situación o la conversación que estés teniendo con los demás participantes.[73]Por ejemplo, puede que un niño hable español en casa e inglés en el colegio o quizá use una variante o expresiones típicas de una zona en concreto cuando habla con parientes de allí, pero no cuando habla con el resto de la gente.

A veces este cambio de código se da incluso en una misma conversación o una misma frase, este último tipo se llama intraoracional.[74]Por ejemplo, una niña bilingüe puede cambiar de un idioma a otro o de un dialecto a otro en mitad de la frase y decir «Qué *cat* tan bonito». He conocido a muchos padres, madres y profesores que se preocupan cuando ven que las criaturas hacen este cambio de código, porque creen que no están aprendiendo bien los idiomas, cuando, en realidad, hay muchos estudios que demuestran que este fenómeno es algo muy normal y que las criaturas que lo practican dominan los diferentes idiomas igual de bien que las que no hacen este cambio de código. No lo hacen por equivocación, simplemente es que están desarrollando sus habilidades de una manera un poco arbitraria, una característica muy normal en el desarrollo infantil.[75]

Quizá esto pasa en tu propia familia o conoces a otra en la que sí lo has visto. Hablad de que no hay nada «malo» ni «problemático» en ello, sino que es algo que demuestra sus habilidades en los diferentes idiomas, su creatividad lingüística y los recursos que tiene para navegar diferentes situaciones sociales. Como se ha visto en diferentes investigaciones, normalmente la gente usa el cambio de código sin pensarlo, y otras veces, lo hace para adaptarse al entorno, para decir algo en secreto o para expresar una idea de manera más precisa.

¿Qué puedes hacer si tu hijo o tu hija recibe comentarios negativos porque alguien detecta una diferencia?

1. **Expande los comentarios.** ¿Qué ha dicho exactamente la otra criatura?

2. **Explora y profundiza en las emociones de tu hijo.** ¿Le ha dolido o le da vergüenza? ¿Tiene miedo de que lo que le han dicho pueda ser verdad?

    - Separa los hechos de las suposiciones: quizá sí que tiene acento o su apariencia es diferente de la de sus compañeros, pero eso no es nada malo.
    - Busca referentes positivos: puede que tenga tíos o primas que hablen con el mismo acento o incluso famosos que hablen como él en su serie o película favorita.

5. **Recread la situación para que pueda responder y, luego, evaluad juntos y averigua cómo se siente.** Solo que conteste: «No es verdad», y cambie de tema puede ser más productivo que enfadarse y contestar mal. Otra buena opción sería alejarse de la persona, y hay que dejar claro a las criaturas que estas respuestas no quieren decir que sean débiles. Sobre todo si los comentarios negativos y las críticas vienen de un «amigo» o «amiga», pregúntale a tu hijo si quiere mantener una amistad con alguien que hace comentarios de ese tipo.

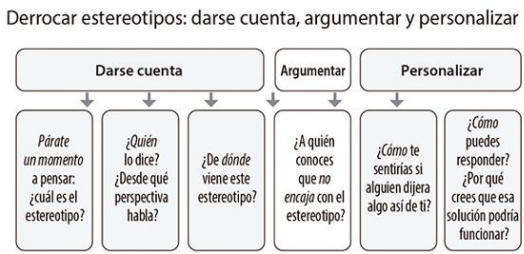
Háblales de los privilegios para que sean más conscientes

El simple hecho de nacer en un sitio u otro ya puede representar una ventaja o una desventaja para los niños y niñas, dependiendo de la sociedad en la que vivan. Hablar con nuestros hijos y hacerles ver este tipo de privilegios los ayuda a entender que hay cosas que, a diferencia de «el cielo es azul», no siguen el orden natural. Las personas recibimos un trato concreto según el grupo al que pertenezcamos y las consecuencias de ello pueden ser enormes.[76]El racismo sistémico y la brutalidad policial son algunas de las razones por las que los padres y madres negros que conozco me dicen que «no dejan de hablar» de las diferencias raciales y del hecho de que están en el punto de mira.[77]

En otros casos, los temas de privilegio y discriminación pueden ser asuntos mucho más sutiles. Aun así, estos comportamientos y acciones pueden tener efectos duraderos. Por ejemplo, conozco a

muchos y muchas estudiantes estadounidenses de origen asiático que han internalizado los estereotipos de la «minoría modelo». «Tengo que ser buena en matemáticas —me dijo una niña de secundaria después de decirme que había suspendido—. Todos los asiáticos lo son.» Estas creencias hacen que los niños y niñas se avergüencen o duden de sí mismos y, cuando de verdad tienen problemas, el profesorado no suele darse cuenta. También tienen más reticencias para pedir ayuda para hablar de temas escolares o de su salud mental, y esto puede conllevar problemas más graves.[78],[79],[80]

Si las criaturas no se paran a pensar en por qué se dan estas injusticias o de dónde salen estos estereotipos, lo más normal es que no los cuestionen. Si quieres ayudar a tus hijos e hijas, te aconsejo que sigas estos pasos: **darse cuenta, argumentar y personalizar.**



Consejo para vuestras conversaciones: cuando habléis de las diferencias, intenta centrarte en algo concreto en cada conversación y ve creando oportunidades para hablar a menudo. Valora y felicita a tu hijo o a tu hija por su participación.

El privilegio propio depende de la situación y de las características de la familia, el colegio y la comunidad a la que se pertenece. Es un factor que puede cambiar muchísimo según quién lo experimente: quizá ser delgada o tener un acento neutro te ofrece ventajas en tu comunidad. Anima a tu hija a que siempre tenga en cuenta el contexto.

De un modo más general, si tú también quieres criar a personas que valoren la ciudadanía global, intenta crear los siguientes hábitos.

Hábito conversacional n.° 1:
«Zambúllete» para fomentar la exploración

Céntrate en conversaciones sobre un tema y aprovecha las experiencias de tu hija como ventanas para abrir sus horizontes. Sigue estos pasos:

- **Empieza con tu entorno más inmediato.** Ve ampliando terreno moviéndote de círculo en círculo. Explora: ¿En qué crees que se diferencia la vida de la vecina de la tuya? ¿Y la de una persona que vive en la ciudad de al lado? ¿Y si vive en un país cercano? ¿Qué cosas crees que tenéis en común?
- **Explora e investiga sobre tu historia familiar.** Este recorrido puede ayudar a tu hijo a aprender más sobre sus raíces y quizá lo ayuda a ver que también hay más diversidad de la que pensaba en su propia familia. Es más, los niños y las niñas en la preadolescencia y la adolescencia que saben más sobre su familia demuestran tener niveles más altos de bienestar y un sentimiento más fuerte de identidad, en comparación con las criaturas que tienen menos información.[81]
- **Aprovecha las oportunidades cuando aparezcan,** es decir, si vais a pasar el fin de semana o las vacaciones con los abuelos, o si hay alguna reunión familiar. Hablad de los viajes que ha hecho la familia de un pueblo a otro o de un país a otro y dedica especial atención a cómo cada persona ha afrontado los retos que se le han presentado. Estas conversaciones ayudan a desarrollar su resiliencia, les hace ver lo mucho que pueden aprender de las generaciones pasadas y les da fuerzas para afrontar retos, como lo hizo su familia.
- **Observa los cambios generacionales en la forma de hablar y el comportamiento.** ¿Por qué la abuela húngara de tu hijo todavía hace *borscht* (una sopa tradicional de col)? Hablad de cómo las palabras y las tradiciones van cambiando. ¿De dónde viene «chulo»? ¿Y «K-pop» o pop coreano? Si lo ayudas a ver qué hace que su idioma, su cultura o su sociedad sean especiales, le estarás dando las herramientas para que aprenda a explorar las diferencias con una mirada positiva.
- **Refuerza el uso de un lenguaje concreto y sin juicios.** Le

puedes hacer preguntas como: «¿Cómo llamamos a esto?», pero también: «¿Y ellos cómo lo llaman?». Imagina que a tus vecinos les gusta el *ramen*, pero vosotros lo llamáis «sopa de fideos». Si os gusta la comida, podéis hablar de los platos tradicionales que hay en diferentes culturas y hacer hincapié en las personas que hay detrás de esa gastronomía. ¿Quién hizo la primera *pizza* y por qué? ¿Fueron los inmigrantes italianos o la *pizza* ni siquiera nació en Italia?

- **Explora las diferencias y las similitudes que hay entre grupos.** Buscad ejemplos de personas que no encajen en los estereotipos o coged un mapa para explorar. Investigad más sobre las diferencias que hay en un mismo país o región, podéis empezar por el vuestro. En Boston, donde vivimos nosotros, hay un barrio al que llamamos «El distrito italiano», pero hay muchísima gente de China que vive allí. Ayúdalo a fijarse en las diferencias y en las cosas que hay en común. Quizá a tu hijo y a su amigo de Bangladesh les encantan los macarrones, pero a su amigo también le gustan las recetas bengalís.
- **Dale un giro a la conversación.** Si tu hija te dice algo como que a su amiga «le gustan cosas raras», pregúntale con tono divertido y sin juicio qué entiende por «cosas raras» y qué le gusta a ella. ¿Qué le parecerá un bocata de Nutella a una persona a la que le gusta cenar sopa de verduras? Si es a tu hija a la que le dicen que «es rara», ayúdala a buscar maneras de responder que le devuelvan el control de la situación. Déjale claro que todo el mundo es «raro» o diferente de una manera u otra, y que se puede hablar de las diferencias de una manera más positiva y sin faltar ni hacer daño a nadie.
- **Céntrate en los comentarios positivos que se hacen de los grupos,** sobre todo si tu hijo se fija más en los negativos. Dicho esto, también te aconsejo que sueltes de vez en cuando y que te repitas que solo eres una pieza del engranaje. Cuando tu hijo no deja de oír mensajes negativos sobre un grupo, es imposible conseguir cambiar por completo su mentalidad con un par de conversaciones.[82]

Compara y contrasta para celebrar las diferencias

Hablad de las diferencias con una mirada positiva. Pregunta: ¿En qué se diferencian las tradiciones de vuestra familia de las de la gente de vuestro entorno? ¿Sus amistades celebran otras fiestas o comen cosas o escuchan música que tu hija no conoce? ¿De dónde vienen las tradiciones de sus amigos? Intenta evitar ideas vagas como: «Pues supongo que será algo asiático». ¿Es una tradición de Singapur o de Afganistán? ¿De qué parte? ¿Es algo que se hace en los cumpleaños, quizá lo hacen más las personas mayores o los niños y las niñas?[83]

Ayuda a las criaturas a que se pregunten si las ideas o tradiciones culturales pueden cambiar. Quizá la fiebre de los *food trucks* ha llegado a Nepal o quizá los restaurantes tailandeses de tu ciudad han cerrado y los han cambiado por McDonald's. Quizá la familia de una amiga que es de la India no cocina comida de allí, ¿por qué? Estas conversaciones hacen que vean que las diferencias siempre pueden cambiar y que la gente no siempre se comporta como esperamos.

Hábito conversacional n.° 2: Pregunta «cómo» y «por qué» para apreciar los matices

Si pensamos sobre el «cómo» y el «por qué» de cuestiones sobre un idioma, una cultura o una tradición, ayudamos a las criaturas a ver que las diferencias son un tema complejo y cambiante. Te animo a que pruebes estos pasos:

- **Busca motivos actuales y causas del pasado.** Haz hincapié en los cognados, relaciones y similitudes entre cómo dice o hace algo y cómo lo hacen los demás. Los cognados son palabras que suenan igual en diferentes idiomas. Los verdaderos cognados tienen significados parecidos o idénticos, como podría ser «problema» y *problem* en inglés, mientras que *embarrassed* en inglés se parece a «embarazada» en español, pero significan cosas diferentes («avergonzado», en inglés).
- **Investiga el porqué de las diferencias lingüísticas.** ¿Por qué se repite la letra «m» en la palabra «madre»? *Mamá, mare, maman, Mutter, mère*... ¿Qué sonidos parecen agradables y cuáles no?
- **Crea analogías para mostrar que diferentes tradiciones y**

hábitos pueden buscar objetivos parecidos. ¿En qué se parecen un sari y un vestido? ¿Y un turbante y un sombrero? Reconoce y señala las diferencias importantes. ¿Por qué es importante llevar turbante? ¿Y para quién? Si puedes, pregunta a personas que participan en las tradiciones que estáis intentando conocer mejor. Recalca lo importante que es escuchar la opinión de las personas implicadas en el tema.

- **Anima a tu hijo a que entreviste a la familia, a sus amistades y a personas del barrio.** Usa el humor para ayudar a la gente a sentirse acogida y a abrirse. Deja que tu hijo se ponga en el papel de periodista.
- **Expande la «paleta de diferencias» de tu hija.** Las experiencias sensoriales (con la comida, la música, las celebraciones y los eventos) pueden ayudarte para explorar la historia e ideas abstractas. ¿Por qué hay gente que come frijoles en Año Nuevo? ¿De dónde viene la bachata? Después podéis hablar de lo que os gusta, de lo que no y de lo que os sorprende.
- **Aprovecha los viajes para conocer nuevos puntos de vista.** No tenéis que ir muy lejos, basta con desplazarse a otros barrios y comentar las diferencias y cambios que veáis. También podéis viajar en el tiempo y, para criaturas más mayores, averiguar cómo ha cambiado vuestro barrio. Podéis empezar buscando mapas y fotos antiguas o hablando con personas que llevan viviendo muchos años allí. Imagina que descubres que en tu barrio antes solían vivir inmigrantes de Europa del este. ¿Sois capaces de ver esa huella histórica en los restaurantes o en las señales de la calle? Id al mismo sitio durante unas semanas o unos meses y buscad algo nuevo cada vez. Incluso los sitios que os puedan parecer más normales pueden estar llenos de historia y cambios.

Hablar de las diferencias no siempre es fácil y quizá necesitaremos mucho tiempo y muchas conversaciones para que las criaturas entiendan de verdad estas ideas y desaprendan los estereotipos que han interiorizado. Aun así, si queremos que nuestros hijos e hijas sean personas respetuosas y compasivas, este proceso es un paso esencial. Piensa que las relaciones que construimos duran mucho más que las primeras etapas de la infancia; los aprendizajes y

la historia de cada persona son muy complejos. Podemos crear relaciones con muchas personas, con perspectivas e identidades distintas, y la manera en la que sentimos esa unión puede cambiar con el tiempo. Si aprenden a tener en cuenta a personas distintas de ellos, los niños y las niñas pueden construir relaciones que valgan la pena. Esa es la clave para ayudarlos a que colaboren, a tender puentes entre las diferencias, a que se relacionen bien con los demás y, sobre todo, a ampliar las fronteras de su mundo.

8

Conversaciones para el temperamento: saca lo mejor que lleva dentro

> A veces, las revelaciones más profundas nacen de los vínculos íntimos y afectivos que nos hacen ver con claridad quiénes somos.
>
> TARA BRACH[1]

Cuando vi a Rosie, la hija de dos años de una amiga, en un parque cerca de Boston, la niña estaba en plena pataleta. Hacía años que las conocía a ella y a su madre, pero nunca la había visto así. Tenía el ceño fruncido y apretaba con fuerza los mangos de un patinete demasiado grande para ella. Por las manchas que veía en su vestido y la rojez de su cara, deduje que llevaba un buen rato llorando.

—Lo hago yo —dijo zarandeando adelante y atrás el patinete—. Yo puedo.

—Aún eres muy pequeña —le dijo su madre, Janine, con todo el amor que podía mientras intentaba recolocarle las manos en el patinete—. El patinete de Danielle es demasiado grande para ti. Puedes intentarlo con ayuda, pero no tú sola.

—No... —se quejó Rosie, que volvió a llorar y a chillar con tanta fuerza que se enteró todo el parque.

—No es que no le haya dejado intentarlo —se quejó la madre—. La he dejado, de verdad, pero siempre se cae y se hace daño cada vez. ¿Cuándo se va a rendir?

Rosie volvió a subirse al patinete, cogió impulso y se volvió a caer. Tardó poco en volver a llorar, sucia y enfadada. Janine soltó un suspiro y dijo que se iban a casa.

Después de ese día, no conseguimos cuadrar agendas y no

pudimos vernos en un tiempo, pero seis meses después, pasado el tercer cumpleaños de Rosie, la niña vino a casa con su padre, su madre y su hermana Danielle. Al principio, esperé que volviera a tener una pataleta o alguna rabieta, pero, para mi sorpresa, la pequeña se fue directamente a la sala de juegos, me pidió colores y papel, y empezó a pintar. Cuando la volví a mirar estaba diciendo a los peluches de Sophie cómo comportarse: le decía al elefante que se sentara y al poni le recordó: «Y no relinches, ¿vale?».

El cambio era increíble, le había cambiado hasta el lenguaje corporal: ya no estaba rígida ni apretaba los puños, sino que miraba de frente, orgullosa y contenta. La verdad es que me impactó verla así y pensé que sería un cambio natural del desarrollo o quizá que la llevaban a un nuevo jardín de infancia. Mi experiencia y formación me hacían saber que no había sido por arte de magia, así que me sorprendió mucho cuando Janine me dijo como si nada:

—Ha crecido un montón, pero nosotros también hemos aprendido a gestionar mejor su forma de ser.

—¿Qué quieres decir? —le pregunté.

—Pues que antes solía proponerle que hiciera las cosas que le gustaban a su hermana —me dijo—, y luego intentaba ayudarla. Porque a Danielle le gustaba que la ayudase y yo cuando era pequeña era igual. Incluso ahora me gusta que alguien me explique cómo funcionan las cosas, pero Rosie siempre se negaba. Siempre tenía el «no» en la boca, así que decidí dejarla tranquila y no insistir.

A menudo, cuando Rosie probaba algo que hacía su hermana, lo hacía sola y se frustraba. Janine se dio cuenta de que ella quería intervenir inmediatamente y no permitírselo, le decía que lo que estaba intentando era demasiado difícil y que era mejor que probara otra cosa. Como madre, Janine reconoció que le frustraba ver la frustración de su hija. Ya desde pequeña, a Janine nunca le había gustado probar cosas que le parecieran fuera de su alcance y le sorprendía que Rosie fuera tan diferente. Y lo más importante es que se dio cuenta de que estas diferencias estaban creando una tensión entre las dos, que al final las afectaba negativamente. Rosie quería seguir intentándolo aunque fallara una vez tras otra y Janine quería que hiciera algo más fácil para que pudiera conseguir su objetivo.

Sin embargo, cuando Janine cambió su mentalidad, observó con más atención la perseverancia de su hija y se dio cuenta de que a

Rosie no le importaba equivocarse, así que cuando le volvió a proponer otra actividad «demasiado difícil» para ella, Janine le dio manga ancha. Ahora que podía afrontar la situación con una mirada más positiva, la empezó a ver, tanto para ella como para Rosie, como un reto. También decidió poner unas reglas básicas: que no se hiciese daño ni ella ni a los demás; que, si necesitaba ayuda, la pidiese, y que, si quería probar algo por su cuenta, le dijese: «Yo puedo» o algo parecido y Janine le dejaría hacer.

—Lo hemos notado muchísimo —me dijo Janine, mientras Rosie seguía jugando—. Creo que ahora siente que la conocemos de verdad y que sabemos que no es igual que su hermana. Ha visto que nos hemos adaptado a lo que ella necesita y creo que eso también la ha ayudado a intentar adaptarse a nosotros.

Este cambio de perspectiva y aprendizaje no había acabado con las pataletas de Rosie, pero había conseguido algo muy importante. El temperamento insistente e independiente de la niña había sido un problema cuando era más pequeña y cuando sentía que tenía muchas cosas fuera de su alcance. Además, su temperamento también se veía como un problema, sobre todo cuando Janine no dejaba de intentar ayudarla de una forma que no encajaba con ella. Sin embargo, su madre había recapacitado, había empezado a fijarse en las diferencias entre ella y su hija: su tolerancia a la frustración y su perseverancia. Una vez que sacó sus conclusiones, hizo pequeños cambios para adaptarse: Janine reflexionó sobre el comportamiento de Rosie y su propia reacción, lo que la ayudó a ver con más claridad los puntos de conflicto entre las dos. Además, hizo este proceso sin enfadarse ni castigar a la niña, es más, este cambio de perspectiva le permitió ver que la motivación de Rosie por seguir luchando por sus objetivos era algo positivo.

Janine se dio cuenta de que antes decía que su hija era «cabezota», pero que ahora veía su actitud como «perseverancia» y así era como lo expresaba cuando hablaba con otras personas. Este cambio la ayudó a responder de una manera más positiva y práctica a Rosie cuando intentaba algo, ayudándola lo justo y necesario.

Este solo es un ejemplo de lo útil que puede ser conocer el temperamento de nuestros hijos e hijas para mejorar las interacciones que tenemos con ellos. Seguro que tú también lo has visto mil veces, cuando se tiene en cuenta el temperamento de las personas, la

relación entre padres e hijos mejora. Pongamos que tú tienes mucha más energía que tu hija, que suele estar más relajada: el sábado por la mañana tú quieres salir bien temprano y ella prefiere quedarse en el sofá leyendo.

A veces caemos en la trampa de pensar que nuestra manera de hacer las cosas es la buena, pero no hay una única manera «correcta». Que a tu hija le cueste más despertarse no significa que sea una vaga; por eso, si intentas observar estas diferencias con una mirada más neutra, te será más fácil hablar con ella para encontrar maneras de adaptaros la una a la otra. Incluso cuando las criaturas son pequeñas, si nos fijamos en su temperamento y nos adaptamos, las ayudamos a crecer y, además, nuestras interacciones fluyen mejor, son menos estresantes y más divertidas.

La historia de Rosie me hizo pensar en el trabajo de los doctores Alexander Thomas y Stella Chess, quienes afirmaban que el temperamento de las criaturas y el de los padres y madres se influyen mutuamente.[2]El nivel de compatibilidad de vuestros temperamentos puede cambiar vuestras interacciones en una dinámica de ajuste y desajuste. Imagina que sois dos piezas de un puzle o más de dos si incluimos a toda la familia: tener una buena compatibilidad significa que encajáis y, si tenéis una compatibilidad baja, puede que choquéis.

Lo bueno de estos desajustes es que no son inevitables. Cuando nos tomamos el tiempo para conocer a nuestros hijos e hijas en todas sus facetas, nos damos el espacio para cambiar nuestra mentalidad, algo fundamental, sobre todo, cuando hay incompatibilidades. Hablar con ellos sobre temperamento, tanto del suyo como del nuestro, hace que nos fijemos más en este aspecto. Cuando somos más conscientes, podemos trabajar juntos y adaptarnos, celebrar los puntos que tenemos en común y en los que nos diferenciamos, y encontrar maneras de ayudar a la otra persona a crecer.

La conversación fértil es algo personal, una receta a ojo de buen cubero

En el capítulo anterior, hemos hablado de las conversaciones que podemos tener con nuestros hijos e hijas sobre diversidad, pero es que, si tenemos en cuenta sus temperamentos, la diversidad entre cada una

de estas personitas es infinita. ¿Tu hijo es muy activo? ¿Es inquieto o muy aplicado? Quizá a tu hija le encantan los riesgos o puede que sea muy precavida. La respuesta puede cambiar según la criatura y, hasta cierto punto, también lo puede hacer con el tiempo.

Desde fuera, podría parecer que hemos pasado del tema más amplio, criar a personas abiertas al mundo, al más pequeño, entender el temperamento de cada persona, pero estos dos conceptos están mucho más relacionados de lo que parece. Da igual lo inclusivas que puedan ser nuestras conversaciones, todos miramos al mundo desde nuestra perspectiva, única y personal. Las dinámicas cambian de forma impredecible, cuando los niños y las niñas hacen nuevas amistades, se cambian de colegio, empiezan asignaturas nuevas o simplemente van creciendo. Prestar atención a la evolución de nuestras hijas a corto y largo plazo es una manera muy eficaz de responder y satisfacer sus necesidades, y de ayudarlas a adaptarse a su entorno. Con el tiempo, gracias a este proceso, ganarán flexibilidad y nuestra relación puede mejorar y ganar estabilidad. Además, les hace reforzar su conciencia de sí mismas, lo que las ayuda a ver el lado positivo de su forma de ser y a encontrar maneras de autogestionarse cuando lo necesiten.

La verdad es que las ideas que tenemos sobre si un niño «es» de tal manera o de tal otra no son relevantes. Quizá podemos decir: «Es tímido» o «nervioso» o «difícil», y la mayoría de las veces nos perdemos los matices. También parece que nos olvidamos de que la etiqueta y la percepción del temperamento vienen desde nuestra perspectiva. Estas etiquetas moldean nuestras conversaciones y, con el tiempo, tienen un impacto en el desarrollo de nuestros hijos e hijas. Si Janine hubiese seguido luchando contra la actitud de Rosie y las pataletas de la niña hubiesen empeorado, la dinámica entre ellas podría haberse vuelto muy negativa: Rosie podría haber empezado a pensar que era una «niña mala» y Janine, una «madre agobiante». Sin embargo, gracias al cambio de perspectiva de mi amiga, las dos crearon una dinámica mucho más positiva; las dos mejoraron la imagen que tenían de sí mismas y no se sentían estancadas en un rol.

Por eso, tener conversaciones de calidad te permite conocer a tus hijos e hijas de un modo más profundo y que ellos te conozcan a ti, y debemos recordar que no debe ser algo puntual, sino un hábito regular. Especialmente en una sociedad en la que se valora tanto la

eficiencia y el éxito, este acercamiento te ayudará a abrir otro camino. Este tipo de conversaciones os animan a entender el éxito de otra manera, en la que se prioriza la creación de un vínculo de conexión auténtico para que las dos partes crezcáis. El crecimiento del que hablo es diferente para cada niño y cada niña, y también cambia según la familia, y de eso va precisamente la cosa. Si empiezas desde una perspectiva que tiene en cuenta las necesidades concretas de cada criatura, tendrás más posibilidades de encontrar la manera para ayudarla a crecer. Y, para eso, lo primero que necesitamos es entender qué es el temperamento.

¿QUÉ ES EL TEMPERAMENTO EXACTAMENTE?

El temperamento nos habla de la intensidad de las reacciones de nuestros hijos e hijas, de su estado emocional más común y de su capacidad de autorregulación.[3]¿Cómo reacciona cuando ve u oye algo desconocido? Cuando se enfada, ¿cuánto tiempo tarda en calmarse? En general, ¿cuál es su estado de ánimo y su nivel de energía? Vendría a ser el «cómo» del habla y el comportamiento. No es lo mismo que la habilidad, es decir, su nivel de rendimiento, ni tampoco hay que confundirlo con la motivación, es decir, el por qué actúa de una determinada manera. La mayoría de los expertos creen que el temperamento se empieza a mostrar ya desde la primera infancia, tiene una base biológica y mantiene una cierta estabilidad a lo largo del tiempo.[4]

El estudio sobre el temperamento empezó hace muchísimo tiempo. En el siglo II, el filósofo griego Galeno propuso cuatro temperamentos, teniendo en cuenta el «humor» del cuerpo.[5]Las personas de temperamento melancólico, con un exceso de bilis negra, son calladas pero analíticas; las de temperamento sanguíneo, relacionado con el exceso de sangre, son optimistas y despreocupadas. Si tenías demasiada mucosidad, se consideraba que eras una persona tranquila de temperamento flemático; en cambio, si tenías demasiada bilis amarilla, tu temperamento sería el colérico. El temperamento ideal era el que tenía una persona que mostraba un equilibrio de los cuatro.[6]Estos conceptos, que se desacreditaron hace ya mucho tiempo, puede que te parezcan arcaicos; sin embargo, aún podemos ver la

huella que ha dejado la filosofía de Galeno en nuestro lenguaje, por ejemplo, cuando decimos que una persona es «melancólica».[7]

La idea actual que tenemos del temperamento empezó a formarse en la década de 1950, cuando los doctores Alexander Thomas y Stella Chess estudiaron a más de cien bebés. En sus investigaciones, vieron que algunas criaturas eran «fáciles»; otras, «difíciles» y otras, «de reacción lenta».[8]En 1970 crearon un modelo de temperamento que sigue siendo popular hoy en día y que tiene en cuenta nueve elementos: el nivel de actividad física de la criatura, la regularidad de sus funciones biológicas (cuándo se despierta y horas de sueño), su adaptabilidad, su predisposición a acercarse o evitar una nueva situación, su sensibilidad, la intensidad de sus reacciones, su nivel de distracción, su estado anímico típico y su persistencia y capacidad de atención.[9]Algunos años más tarde, la psicóloga Mary Rothbart consolidó sus ideas y redujo los factores a tres: el nivel de extroversión, la negatividad de su estado de ánimo y la facilidad para regular su comportamiento y sus sentimientos, por ejemplo, qué capacidad tenía la criatura para calmarse a sí misma.[10],[11]

Estos elementos son fáciles de detectar en momentos sencillos de cada día. Pongamos que a tu hija le cambian la ruta del autobús, se tiene que levantar más temprano y sentarse con un grupo nuevo de niños y niñas. Esto le pasó hace un año a dos niñas de diez años que viven cerca de mi casa. Me las encontré en un parque del barrio, hablando de cómo les había ido en el cole. Una de ellas, Marie, dijo que la semana le había ido fatal, que se había levantado tarde todas las mañanas y que había tenido que salir corriendo, que siempre llegaba al bus supercansada y se sentaba en silencio, se comía un trozo de pan porque ni siquiera le daba tiempo de prepararse una tostada, y que nunca se encontraba con sus amigos. Rachel, que estaba a su lado, contó una historia totalmente distinta. Se le iluminaban los ojos mientras le explicaba que salía de casa antes que su hermano y se sentaba al lado de un grupo de adolescentes muy amables en el autobús.

¿Cómo se podía explicar la diferencia que había entre sus perspectivas? Rachel era más optimista, es cierto, pero ¿de dónde venía ese optimismo? No tardé en darme cuenta de que era cuestión de temperamento. Rachel siempre había sido más madrugadora, con uno o dos años, ya se veía que no le costaban los cambios, como

cuando empezó a ir al jardín de infancia. Tenía una mayor capacidad de adaptación, al menos cuando el reto no estaba demasiado fuera de su alcance.

En cambio, a Marie le afectaba muchísimo no dormir, desde que era muy pequeña le había costado conciliar el sueño. Cuando seguía una rutina y horarios predecibles todo iba bien, y se lo pasó genial en el jardín de infancia cuando se acostumbró al ambiente. Sin embargo, cuando aparecía una situación nueva, podía sentirse estresada y agobiada.

Aunque el estado de ánimo general afecta al temperamento, hay otros factores que entran en juego. Probablemente, a Rachel le costaba menos acercarse a gente nueva, mientras que Marie lo evitaba; quizá, Marie era más sensible al ruido, por lo que el bullicio de los pasajeros la agobiaba. Además, seguramente, Rachel era más extrovertida y, por lo tanto, conectaba con grupos más grandes, mientras que Marie quizá necesitaba más tiempo de descanso y calma.

Normalmente no tenemos en cuenta estos factores y solo vemos el resultado, Marie se queja y Rachel habla con alegría, y de ahí sacamos conclusiones de qué tipo de persona es cada niña. Desde fuera, alguien podría pensar: «Marie no parece muy amable» o incluso podría decir: «Marie, ¿por qué no te pareces un poco más a Rachel?». Sobre todo, si la persona en cuestión se parece más a Rachel y tiene facilidad para conocer a gente nueva.

Por lo general, intentamos hablar con nuestros hijos e hijas porque queremos ayudarlos a adaptarse, nuestras intenciones son buenas, pero hacerles comentarios como el que he mencionado antes no ayudarían mucho a Marie, y seguramente también afectarían a la relación. En cambio, si nos fijamos más en el temperamento de cada criatura, podremos ayudarlas a crecer respetando sus necesidades y características.

La sombra alargada que proyecta el temperamento

Descubrir el temperamento de un niño es como ir descifrando un misterio que sale a la luz poco a poco, incluso sin saber muy bien cómo va a acabar. No es tan sencillo como saber si va a tener los ojos azules u otro rasgo que se consolida en las primeras etapas, sino que

se trata de una evolución constante que se alarga hasta la edad adulta. Este proceso me cautivó mucho antes de ser madre y sigue ahí a medida que mi hijo y mi hija van creciendo. Hay rasgos que persisten y que se pueden pulir. Como dijo el famoso psicólogo estadounidense Jerome Kagan, el temperamento proyecta una «sombra alargada».[12]El bebé que no para de llorar hasta que lo cambian puede convertirse en un niño que, cuando tenga diez años, se pase horas leyendo.

Cuando Sophie tenía tres años, me suplicaba que la dejase colgarse de las barras del parque. Lo daba todo para llegar a la siguiente barra y se cayó mil veces hasta que consiguió pasar la escalera entera, y, cuando alcanzó esa meta, siguió practicando para cruzar la escalera avanzando de dos en dos.

—¡Lo he conseguido! —exclamó al final, en señal de victoria.

—¿Hace gimnasia? —me preguntó otra madre.

—Qué va —le dije—. Es que no se rinde y sigue intentándolo hasta conseguirlo.

Años después, cuando ella ya tenía ocho años, me senté a su lado a verla leer el mismo libro por tercera vez y me pregunté si estaría demostrando la misma perseverancia de hacía cinco años, solo que en otro campo. Pero Sophie había cambiado y también lo habían hecho sus circunstancias: sus amistades y sus profesoras ahora tenían un papel más importante, y sus intereses también eran diferentes. A mí lo que me intriga es el cambio que aparece en mitad de la estabilidad: ¿cómo pasa esa bebé a transformarse en esta niña y, más adelante, en esa adolescente?

A veces, estos cambios pueden ser sutiles y nos puede costar verlos. Nos puede pasar como con la altura: te sueles dar cuenta del cambio con niños y niñas a los que ves menos. A mí me suele hacer gracia ver los cambios en el temperamento de los hijos e hijas de mis amigas cuando los veo al cabo de los años. Lo que suele pasar es que espero algo y me acabo sorprendiendo porque un rasgo que había detectado ha dado un giro inesperado u otro, que había sido una ventaja antes, ahora empieza a crear problemas.

Lo bonito del temperamento también está en el reto que supone. Tomemos de ejemplo a Lisa, una adolescente de quince años muy diligente, que hace sus deberes sin que nadie la tenga que presionar y que organiza sus proyectos con antelación. Aparentemente, tiene más posibilidades de conseguir el éxito académico e incluso tener mejores

habilidades sociales,[13]pero ¿cuál es el lado negativo? Este tipo de personas suelen ser perfeccionistas, menos flexibles y espontáneas.[14]Recuerdo que alguien me dijo que Lisa hacía su trabajo aunque fuese un rollo y no se daba cuenta de lo que le gustaba y de lo que no, y, después, cuando le daban la oportunidad de elegir, se quejaba porque no sabía qué le interesaba.

El psiquiatra David Rettew, autor del libro *Child Temperament* [Temperamento infantil], me habló del fenómeno «y a la vez». Esperamos que nuestros hijos e hijas sean amables «y a la vez» no demasiado sociables o activos «y a la vez» no demasiado impulsivos.[15],[16]Según Rettew, «Lo queremos todo», pero es imposible. Lo peor es cuando intentamos «arreglar» las partes más difíciles del temperamento de una criatura, ya que podemos destrozar aspectos positivos. Si insistes en que tu hijo tiene que calmarse cuando juega con sus amigos, puede que acabe siendo menos sociable.

Este es un ejemplo para que entiendas que el temperamento no es algo tan estable y fijo como parece, sino una interacción continua entre las criaturas y su entorno. Por supuesto, las personas adultas tenemos un papel fundamental en este proceso. Los bebés asustadizos y precavidos, según descubrió Kagan, a menudo se convierten en adultos tímidos, sobre todo si tienen padres y madres sobreprotectores. Aun así, como halló en un estudio, cuando los padres y las madres animan a las criaturas a socializar, estas se desinhiben un poco más cuando llegan a la adolescencia.[17]Si les ofreces tu apoyo desde el principio, las ayudas a construir una buena base para que les sea más fácil hacer amigos. Tener en cuenta las tendencias de tu hija cuando habléis os ayudará a conectar mejor en el momento y, a la larga, hará que ella desarrolle sus puntos fuertes y pula los más débiles. Y te aseguro que todo este trabajo lo puedes empezar a fomentar desde los primeros años de su vida.

Las diferencias de temperamento aparecen pronto

«¿Quién eres?» se ha preguntado más de un padre o una madre que conozco, mientras miraba la cara de su bebé los primeros días de su vida. Sin duda, hay elementos del temperamento que aparecen muy pronto, los rasgos se van desarrollando a medida que crecen y, desde

una edad muy temprana, la biología pone en riesgo a las criaturas. Los bebés prematuros, entre su primer y segundo año, suelen tener más problemas para regular sus emociones y prestar atención, y suelen reaccionar con más intensidad ante situaciones nuevas.[18]También existe el riesgo de que desarrollen problemas en la escucha y el habla, probablemente debido a la menor capacidad de atención que comentaba antes.[19],[20]Sin embargo, estas tendencias no son universales y no siempre duran mucho.[21]En mi trabajo clínico, me he sorprendido al revisar un expediente bastante grueso, donde se detallaba un parto difícil con ingreso en la unidad de cuidados intensivos, y luego encontrarme con una niña dinámica que hablaba por los codos.

Al mismo tiempo, incluso ya con nueve meses, las criaturas demuestran diferencias de temperamento: solo tienes que pensar en una reunión con familias que acaban de tener a sus hijos, habrá criaturas felices y revoltosas, y otras que no puedan dejar de llorar. Un niño parlanchín suele atraer más respuestas alegres y suele hacernos sentir que lo hemos hecho bien como padres y madres. Tu diálogo interno empieza a ser más positivo y te dices: «Yo puedo». Después, quizá sientas que el temperamento de tu hijo es totalmente opuesto al tuyo o puede que sea tan parecido que, a veces, incluso te asusta. «Yo me puedo pasar el día leyendo —me dijo un padre con tres hijos—, y ellos no paran quietos en todo el día.» Otra madre con dos adolescentes me dijo: «Cuando se empiezan a quejar, oigo la voz de mi madre... y la mía».[22],[23]

Es así: la manera de hablar de nuestros hijos e hijas nos da información sobre su temperamento. Hay criaturas que se tiran a la piscina sin pensar si lo harán bien o mal y otras que necesitan esperar hasta que se sienten preparadas. Dependerá mucho del temperamento el hablar más alto o más bajo, el hacerlo más rápido o más lento, o el usar un tono más energético u otro más serio. El temperamento también afecta a la manera en la que las criaturas interactúan con desconocidos, si se ponen a cantar o no se mueven, en el tipo de amistades que harán, las interacciones que tendrán con las profesoras e incluso la percepción de sí mismas.

Es más, por lo que he podido comprobar, si nos paramos a escucharlas hablar, podemos aprender muchísimo de su temperamento. Las criaturas de parvulario que tartamudean suelen tener estados de ánimo más negativos y más problemas de adaptación

que el resto.[24]Muchas veces he visto que se etiqueta a un niño o a una niña como inteligente o asocial teniendo en cuenta solo su predisposición a hablar. Solemos interpretar el silencio como una falta de interés o muestra de apatía: «Este niño no habla mucho» se convierte en: «Este niño no quiere hablar».[25]Esta forma de pensar afecta a la conexión que creamos con nuestros hijos e hijas y a la imagen que tienen de sí mismos. La relación que construimos con ellos cambia su forma de relacionarse con el mundo y el trato que reciben, lo que crea un bucle infinito.

Aun así, el temperamento se desarrolla a partir de una compleja combinación entre naturaleza y crianza.[26]Hay criaturas que simplemente quieren hablar más que otras, pero la estructura familiar también afecta a su temperamento, según si la niña es hija única o tiene un par de hermanos. Conozco a una familia con seis hijos, en la que cada miembro compite por tener un rato para hablar: en este caso, si la criatura no hace presión para que la escuchen, se quedará atrás. Pese a todo, los efectos que se dan cambian dependiendo de cada niño y de cada niña; podemos darles el mismo mensaje a dos niñas y que a una le dé muchísima seguridad y que a la otra la hunda completamente.

Una idea más compleja

Por lo que parece, la «sombra alargada» del temperamento no siempre es inamovible, pues hay situaciones que pueden hacer aparecer nuevos aspectos o cambiar la forma en la que se expresan. Algunos rasgos no son visibles cuando son bebés, por ejemplo, el control de los impulsos. Incluso cuando ya tienen uno o dos años, este sigue estando en una fase bastante primeriza. Como Sophie decía muy diplomáticamente de su hermano Paul: «No está mal... para la edad que tiene», cuando conseguía aguantar un minuto en los columpios antes de que él gritara: «¡Me toca!».

¿Paul era paciente o impulsivo? De hecho, los rasgos no son algo que pueda definirse en términos de blanco o negro, sino que son un espectro, como una gama de tonalidades, y pueden cambiar con el tiempo dependiendo de cómo interactúe la criatura con el mundo que la rodea y las respuestas que reciba.[27]Quizá tu hijo parece muy

reservado a los cuatro años y, al cumplir siete, se abre mucho más. Es más, los diferentes aspectos del temperamento se afectan los unos a los otros, de manera que cambian a la criatura.

Pongamos que hay dos bebés que suelen ser «difíciles», sufrir cólicos y tener estados de ánimo negativos. Un par de años más tarde, uno de los bebés, Matthew, ha aprendido a controlar sus impulsos razonablemente bien, por ejemplo, no tira los juguetes cuando se enfada (al menos, no siempre). En cambio, el desarrollo de Víctor no ha sido tan satisfactorio: cuando se pone nervioso, tira la silla, y cuando se enfada, empuja a las personas y tira las cosas. En párvulos, Matthew suele recibir buenos comentarios y respuestas de su padre, de su madre y de sus profesoras; mientras que a Víctor suelen decirle que tiene un comportamiento disruptivo y lo castigan dejándole un tiempo para que recapacite a solas.[28]Tampoco queda con sus amigos tanto como lo hace Matthew, y no pasa tanto tiempo aprendiendo; aunque antes demostraba tener curiosidad e interés por las cosas, ahora se va retrayendo cada vez más.

Si usamos la terminología del temperamento, el afecto negativo (o malestar emocional) de Matthew ha ido desapareciendo, mientras que el de Víctor sigue estando presente y visible. Esta diferencia probablemente cree a su vez una diferencia cada vez mayor entre los niños, en lo relativo a su aprendizaje, sus relaciones y su felicidad. Es el pez que se muerde la cola: cuanto más nos guste el comportamiento de una criatura, con más amor y tacto le hablaremos y más destacaremos los aspectos positivos de su temperamento. «Qué buena idea has tenido al compartirlo», le dicen, quizá, a Matthew, lo que lo anima a seguir actuando así, mientras que a Víctor le dicen: «Siempre te portas mal» y lo castigan en su habitación. Cuando el niño se queda ahí, no aprende herramientas ni recursos para cambiar su comportamiento, solo puede darle vueltas a lo que ha pasado, y eso, a su vez, puede decantar la balanza de su temperamento hacia el lado negativo.

Sin duda hay rasgos que aumentan las probabilidades de que los niños y las niñas tengan que afrontar dificultades físicas y sociales. Las criaturas de menor edad que son más impulsivas y extrovertidas suelen sobrevalorar sus habilidades y, por eso, suelen hacerse daño a menudo. «Yo puedo», se dicen, cuando ven una valla alta perfecta para trepar.[29]Cuando van acercándose a la edad adulta, los niños y las

niñas que eran más impulsivos suelen verse metidos más a menudo en problemas legales, mientras que los que eran reservados pueden sufrir ansiedad, depresión y fobias, para lo que requieren ayuda y atención especiales.

Aun así, si nos centramos únicamente en el comportamiento de las criaturas, nos estaremos perdiendo muchísima información. Su temperamento, a medida que lo van desarrollando, depende tanto de nosotras como de ellos.[30]

Esto es especialmente cierto en cuanto a la relación entre temperamento y sexo. Solemos pensar que las dos cosas van unidas, y esa creencia tiene algo de verdad. En una revisión de estudios se evidenció que, por lo general, las niñas tienen una mayor capacidad de regulación emocional que los niños; los niños solían ser más activos y menos tímidos, y solían disfrutar más con las experiencias intensas, como los coches de carreras.[31]Sin embargo, existe una gran diversidad, por lo que te puede tocar una niña más activa y nerviosa o un niño tranquilo y que gestione bien sus emociones. Dependiendo de tu reacción ante el «nerviosismo» de tu hija, interactuarás con ella de una u otra manera. ¿Intentas refrenarla o la animas a que lo disfrute? ¿Cómo reacciona ella cuando se calla o se emociona más? Según cómo reacciones, tu hija cambiará su comportamiento, lo que a la vez cambiará tu imagen de ella y así, una vez más, vemos el bucle que se crea y que os afecta a las dos.

Hablar del temperamento ayuda a las criaturas a aceptarse

Al principio de mi carrera, no solía darle mucha importancia al temperamento ni a estos bucles que te comentaba. No fue hasta empezar con mi trabajo clínico que vi cómo se desarrolla realmente.

En una reunión escolar, una madre, Gabriella, dijo que estaba preocupada por su hijo Jim, en los últimos años de secundaria, porque era muy reservado. Explicó que, de pequeña, ella había sido igual y, aunque ahora era una asesora comercial con una carrera de éxito, admitía que le seguía costando colaborar con otras personas. Incluso en su edad adulta, sus dificultades para hablar en público habían hecho que algunas partes de su trabajo fueran realmente estresantes y la habían obligado a rechazar oportunidades que le habrían abierto

muchas puertas. «No quiero que tenga los mismos problemas que yo», me dijo, y añadió que los dos tenían dislexia.

Las semanas siguientes, estuve ayudando a Jim a entender mejor su diagnóstico y también a creer más en sí mismo. No quería «convertirlo» en una persona extrovertida, sino que quería respetar su temperamento, pero, a la vez, hacerle probar y jugar con sus límites. Detecté fácilmente la tendencia que describe Susan Cain en su libro *El poder de los introvertidos*, publicado en 2012.[32]Los colegios de Estados Unidos suelen premiar la extroversión e ignorar los rasgos como la atención y la creatividad que puede aportar la introversión. Y así era en el caso de Jim, que, aunque tenía ideas increíbles, no quería que la gente lo mirase. Su profesor se quejaba porque decía que no participaba, lo que aumentaba su nivel de frustración y empeoraba la valoración que hacía de sus capacidades.

Decidí poner en práctica la técnica de la Triple E, así que empecé expandiendo su punto de vista y le pregunté que por qué no quería llamar la atención. «Antes de hablar necesito saber que lo que voy a decir vale la pena», me dijo. Hablamos de que sentirse así era normal, que estaba bien y que incluso podía ser útil porque se aseguraba de si estaba preparado o no. Después, exploramos más y buscamos maneras de que esa cualidad le beneficiase, y le pedí que me explicara cómo le gustaría responder. «Necesito un plan», fue su respuesta, así que creamos un sistema: el plan era ir apuntando ideas en pósits y ponerlas en la mesa, luego las leería, elegiría una y levantaría la mano. Una vez que lo probara, evaluaríamos el sistema y hablaríamos de cómo había ido para ver si necesitábamos cambiar algo.

Este proceso lo ayudó a ver sus propias tendencias con compasión y a entender que no eran «malas». Este nuevo sistema le permitía valorar sus ideas y estar más seguro de lo que aportaban. Además, así también practicaba su lectura y escritura, lo que le iba genial al tener dislexia; este cambio le daba más seguridad y le permitía adaptarse a la situación sin tener que traicionar su temperamento.

Compatibilidad entre colegio y temperamento

El trabajo que hice con Jim confirmó la importancia del contexto y la «compatibilidad» que yo misma sentía como profesional clínica

primeriza cuando tenía que cambiar de escuela cada pocos meses. A esas escuelas públicas acudían niños y niñas de diferentes etnias y entornos socioeconómicos, pero se distinguían por unos cuantos puntos claves. En uno de los colegios, la campana sonaba en cada clase y retumbaba con tanta fuerza que hacía temblar las mesas, y los altavoces no dejaban de sonar con miles de anuncios. «Jose R., acuda al despacho del director», se oyó por los altavoces y Jose hizo ver que se escondía debajo de la mesa. «No soy yo, ¿vale?», dijo, mientras volvía a sacar la cabeza con la cara roja.

Por las tardes, los niños y las niñas salían corriendo al patio y lo llenaban de voces. El alboroto me generó una sensación de claustrofobia, pero pensé que sería cosa mía, que siempre he sido introvertida y sensible al ruido, pero entonces vi que Jose y otros cuantos alumnos se habían quedado atrás. Cuando les pregunté si estaban bien, Jose me dijo con una sonrisa forzada: «Necesito un momento de no hacer nada».

En ese instante no le di muchas vueltas, pero, después, cuando me paré a pensarlo, me di cuenta de que su comentario hablaba de un problema mucho más grave. Muchos niños y niñas necesitan «momentos de no hacer nada» que no encuentran ni en el colegio ni en casa. Cuando los profesores dan la teoría con el turbo puesto, las criaturas que tienen una capacidad de procesamiento más lenta o temperamentos más reactivos pueden salir perdiendo. La cultura en la que vivimos, donde se priorizan tanto los resultados, no hace más que acentuar el problema: se obliga a los niños y niñas a contestar rápidamente, sin prestar atención al estilo de aprendizaje ni a las necesidades que tendrán según su temperamento.[33]

En otro colegio de Winthrop, en Massachusetts, me encontré un panorama totalmente distinto. Para empezar, el viaje que hacía en metro para llegar a la escuela al lado del mar me llenaba de energía; después, en las clases, que eran más pequeñas, los niños y las niñas podían trabajar en grupo con más espacio entre unos y otros, o individualmente. Había diferentes horarios para comer, para que los alumnos pudieran hablar mejor con su grupo de amigos. La campana sonaba, pero lo hacía de una manera más sutil y el ambiente era más tranquilo incluso en los pasillos.

Allí me sentía más tranquila, lo que me permitía hacer menos preguntas y prestar más atención. En vez de preguntarles: «¿Lo has

entendido?», me fijaba en sus respuestas: ¿se reían con las bromas? ¿Leían con entonación?

Poco a poco me fui dando cuenta del gran impacto que tenía el contexto en el rendimiento de los alumnos y alumnas, e incluso en su forma de ser. Había criaturas que, cuando estaban en grupos, se quedaban calladas, pero, luego, en parejas, contaban historias sin problemas, y otras que me interrumpían antes de que pudiera acabar la frase, pero luego se tomaban su tiempo para montar un puzle. Estos niños y niñas se convirtieron en mis maestros: yo me iba fijando en cómo se abrían o se cerraban, dependiendo de las respuestas que sus profesoras, sus compañeros y yo misma les dábamos. Empecé a formular hipótesis sobre qué tipo de aperturas conversacionales les harían hablar sin parar y cuáles les harían contestar con monosílabos, como «vale» o que ni siquiera abrieran la boca. También empecé a prestar más atención a mi parte de la conversación: ¿cuándo me estresaba más o me sentía más cómoda? Y empecé a fijarme en el contexto, el momento del día, la estación e incluso el tiempo que hacía, y cómo esos aspectos afectaban su estado de ánimo, su aprendizaje y sus relaciones. Si tenían hambre o estaban nerviosos porque parecía que iba a nevar, sabía que me iba a costar conectar con ellos; en general, estas conclusiones eran ciertas para la mayoría de los niños y las niñas, pero también había algunos especialmente sensibles a los cambios que se hacían en su rutina.

Al centrar mi atención en el temperamento, aprendí mucho junto a esos niños y niñas. Para hablar con ellos, me adaptaba para que me entendieran bien y no intentaba cambiarlos, sino reforzar y aprovechar sus peculiaridades, sus preferencias y sus necesidades personales.

No siempre vemos el papel que desempeñamos en estas interacciones. De hecho, el temperamento afecta a nuestras emociones y el lenguaje que usamos, las palabras que elegimos, cuándo las usamos e incluso el tono en el que las decimos y, a su vez, es el factor que cambia las reacciones de las criaturas. Por ejemplo, ya desde muy pequeños, a los niños que parecen más irritables y nerviosos les hablamos de forma más negativa, y viceversa.[34]Esto no pasa cuando la criatura se enfada de vez en cuando, sino cuando el patrón se repite durante mucho tiempo,[35]y lo mismo sucede con los comentarios positivos.

Después, cuando fui madre, la importancia de estas dinámicas me quedó más clara que nunca. Durante años, Sophie ha demostrado tener una gran sensibilidad auditiva y, aunque lo sé perfectamente, a veces se me olvida hasta que la realidad me lo recuerda de golpe.

Un día, cuando Sophie tenía siete años, le dijo a Philippe: «Deja de chillarme». Su padre le había pedido por tercera vez y de buenas maneras que se vistiera, así que estaba exagerando un poquito, pero su reacción me hizo ver que lo que, a mis oídos, parecía una petición tranquila, a otra persona podía parecerle un rugido feroz.

De todas maneras, como he podido comprobar, el temperamento no es algo rígido e inmutable. Durante muchos años, las profesoras de Sophie me decían que era callada pero independiente, y no solía quedar mucho para jugar. Paul era muy diferente, cuando tenía dos años, saludaba a cualquiera y decía que los obreros que trabajaban en la calle de casa eran sus «amigos». Hubiese sido muy fácil ponerle la etiqueta de «mi hijo es sociable». Sin embargo, cuando empiezas a creerte que los rasgos son algo fijo, las criaturas te sorprenden. Con los años, Sophie se ha hecho mucho más sociable y ahora incluso habla más que su hermano. En la última reunión del cole, sus profesores me dijeron que siempre los hace reír, y en casa también hace más bromas. Al pararme a pensar en ese comentario, me di cuenta de lo mucho que había cambiado, a la vez que la idea que yo tenía de ella en mi cabeza.

Mientras iba observando su desarrollo, confirmé lo que ya sabía por los estudios: el temperamento de los niños y las niñas saca los rasgos de su entorno.[36],[37]Cuanto más fomentamos la sociabilidad y la perseverancia de nuestros hijos y destacamos esos rasgos, más posibilidades tienen de reforzar esas partes. Y pasa lo mismo si hacemos lo contrario: si él se queja y tú te irritas, te pones de mal humor y lo regañas, él se queja más. Si tu hijo empieza a quejarse menos, quizá ni lo notas porque nuestras expectativas nos hacen ver lo que queremos.

El contexto tiene un papel importante. Imagina el caso de una niña reservada y tranquila en una familia también muy calmada. En casa no destaca, pero en el colegio, las amigas le dicen que tiene que hablar más. Lo mismo pasaría con un niño muy inquieto en una familia más relajada: en casa sería el raro, pero quizá, si lo llevan de campamentos, encaja perfectamente con el resto. Según el

temperamento que tengas harás una interpretación u otra de los rasgos de tus hijos e hijas. Quizá un día le preguntas a tu hijo: «¿Y por qué no tienes más amigos?» y él, en cambio, está la mar de contento como está.[38]

Por eso es mucho mejor no etiquetar a nadie antes de tiempo e ir con mucho cuidado si lo hacemos. Es muy normal hacer comentarios como: «Esta es una cabra loca» o «Es muy payaso», sobre todo cuando tenemos más de una criatura. A veces lo hacemos porque pensamos que así los ayudamos: «Tienes que ser menos impulsivo», decimos. Y estos comentarios no tienen por qué ser malos, pero el problema es cuando les damos demasiado peso.

Sin duda, el temperamento de los niños y las niñas es algo complejo y polifacético. Puede que un niño sea cooperativo, pero de carácter cambiante; melancólico pero materialista; quizá en casa es de una manera, en el deporte, de otra y, en el cole, de otra diferente. Puede ser que su hermana sea tímida y se le pegue un poco o que exagere su forma de hablar para demostrar que son diferentes. Con el tiempo, hay temperamentos que pueden esconderse, ya que las criaturas quizá quieran ocultar sus emociones más vulnerables. Puede que las amigas de tu hija adolescente crean que es muy tranquila, cuando a ti te parece que siempre está estresada. Si somos capaces de entender la complejidad del tema, es imposible encasillarlos, sobre todo si tenemos en cuenta los posibles matices y cambios que se pueden dar con el paso del tiempo.[39]

Elegir el tipo de crianza según su temperamento

No hay duda de que el desarrollo del temperamento depende de diferentes factores: a pesar de tener una base genética, nuestras respuestas y las del entorno pueden hacer que cambie. Si le dices la misma palabra con el mismo tono a dos niñas, quizá una se ría y la otra se eche a llorar.[40]

Tú también cambias según cómo sea tu hijo o tu hija, y dependiendo de la imagen que tengas de en quién va a convertirse. Normalmente, estos cambios se dan de manera inconsciente. Como mi amiga Katie de Dominicis dice: «Mi marido y yo somos tres personas diferentes con cada uno de nuestros tres hijos». Cuando está con su

hijo mayor, un niño más callado y empático, suele bajar su energía.

Esos cambios son positivos, las tallas únicas no funcionan en lo relativo al trato que damos a nuestros hijos e hijas. Si te fijas en los pequeños matices y diferencias, podrás adaptar tu estilo de crianza de una forma más proactiva. En un estudio se vio que a las criaturas con un alto autocontrol les va bien tener menos estructura y supervisión, y que a las que lo tienen más bajo les va mejor cuando tienen más estructura. En otro estudio en el que participaron niños y niñas de entre ocho y doce años se descubrió que, cuando el estilo de la madre encaja con el temperamento de su hijo o hija, la criatura tenía un 50 % menos de posibilidades de sufrir depresión y ansiedad, comparado con otros con una menor compatibilidad.[41]Esto significa que las criaturas que ya tienen mucho autocontrol no necesitan que las controlen más, sino que crecen mejor si les dan más flexibilidad y libertad, cuando se las guía menos y se les dan más oportunidades para que prueben cosas. Como afirma una de las autoras del estudio, la profesora de psicología Liliana Lengua de la Universidad de Washington: «Si los niños y las niñas ya tienen autocontrol, que sus padres les den demasiado apoyo y estructura puede ser excesivo».[42]Sin embargo, las criaturas que tienen más problemas en este campo sí necesitan ese apoyo extra, al menos hasta que lo desarrollen un poco más.

En este caso, está claro que no cualquier abordaje funciona igual para todo el mundo. Y ese diálogo participativo y bidireccional para conocer mejor a tus hijos, y que ellos te conozcan a ti, es la clave para encontrar la mejor manera de que las dos partes podáis crecer.

En un mundo donde tenemos los dos extremos, las mamás tigres y la crianza en libertad, también debemos recordar que no existe un solo modelo «correcto». El mejor modelo es el que funciona tanto para las criaturas como para los padres y las madres; eso es lo que ayudará a cada familia a encontrar el estilo que encaje mejor con ella.

¿Y qué conseguimos cuando encontramos un modelo compatible? En el mejor de los casos, esto hace que las cosas se hagan sin esfuerzo: tú puedes sentarte a leer el periódico mientras tu hija se sienta a pintar o quizá los dos sois muy aventureros y os vais a buscar los mejores sitios donde hacer *snowboard*. Cuando el modelo encaja, tu hijo suele tener una autoestima más alta, un pensamiento más flexible y un sentimiento más fuerte de pertenencia. Si usamos un modelo que

no encaje, podemos obstaculizar sus oportunidades de crecimiento, sobre todo si no nos damos cuenta de los efectos que está teniendo. Esto sobre todo sucede con las criaturas que están más predispuestas a desarrollar problemas de conducta o las que tienen retrasos en el desarrollo, ya que puede que tus respuestas no fomenten tanto el juego.[43]Sin quererlo, el niño o la niña puede recibir el mensaje de que le pasa algo malo, y puede que empiece a esconder o a reprimir aspectos de su forma de ser, o que cree un diálogo negativo si piensa que tiene que cambiar, lo que, a su vez, puede llevarlo a sufrir ansiedad o depresión.

Digamos que tu hija es muy activa e impulsiva, mientras que a ti te gusta pensarte mucho las cosas antes de actuar. Un día, decidís ir a ver una catarata y ves que ella se acerca demasiado al borde del barranco.

—Ten cuidado —le dices.

—Pero si no estoy haciendo nada —te responde.

—¿Qué quieres, que acabemos el día en urgencias? —le dices, subiendo la voz y agarrándola de la chaqueta—. Es que no sé cómo siempre haces las cosas sin pensar.

Tu hija actúa y tú la regañas, y el patrón se va repitiendo, así que al final te pide que volváis a casa. Sí, la niña tiene que ir con cuidado, pero quizá tú también te reprimes demasiado.[44]Por eso, prestar atención a este tipo de incompatibilidades y a tus reacciones te puede venir muy bien.

Este tipo de situación suele darse especialmente en los momentos de cambio en el desarrollo. Imagina que tú eres de madrugar mucho y a tu hijo le cuesta espabilarse; siempre os habéis peleado por las mañanas por este tema, pero, desde que ha entrado en la adolescencia, las discusiones han empeorado. Es normal que tu hijo necesite más descanso, pero tú no puedes evitar pensar: «No tiene motivación por nada»,[45]sin embargo, su motivación no ha cambiado, de hecho, nunca le ha faltado, esa es la etiqueta que le has puesto tú. Sí, es verdad que quizá le cuesta despegarse de las sábanas, pero vuestra diferencia de hábitos puede empeorar la situación. Por eso te animo a pararte a pensar en esta diferencia: en vez de chillarle y luego sentirte mal por ello, busca maneras de colaborar con él para encontrar un punto medio que funcione para los dos. Date cuenta de cómo tu temperamento te impide entender el suyo e intenta separar tus

emociones de los hechos objetivos.

Este tipo de observaciones te pueden ayudar a hacerte preguntas más importantes. Cuando nos empeñamos en que nuestros hijos e hijas tienen que ser de una manera o estudiar una carrera en concreto, lo más probable es que ignoremos sus intereses y temperamento natural. «Vas a ser abogada como tu padre», le he oído decir a algunos padres o: «Seguro que vas a ser ingeniera como tu primo». Puede que sí, pero ¿y si tu hija no tiene un temperamento argumentativo o no tiene una gran capacidad de atención al detalle? ¿O qué pasa si no le gustan esos temas sin más? Cuando nos fijamos en el temperamento de nuestras criaturas y su evolución, y respondemos con compasión, hay muchas menos probabilidades de que intentemos convertirlas en alguien que no son. Por lo general, intentaremos reforzar sus cualidades innatas y ayudar a pulir aquellas en las que necesiten mejorar.

Esto me recuerda la idea de la psicóloga Alison Gopnik sobre dos estilos de crianza: los «carpinteros», que piensan que pueden tallar a sus hijos e hijas y convertirlos en lo que quieran, en contraste con los «jardineros», que creen que su rol es el de darles espacio para que crezcan. Como afirma Gopnik: «A diferencia de una buena silla, un buen jardín cambia continuamente, ya que se adapta a las diferentes circunstancias del tiempo y de las estaciones». Si damos libertad a nuestra hija para que sea ella misma, «será más fuerte y tendrá más capacidad de adaptación que la mayoría de las flores de invernadero que reciben mucha atención».[46]Cuando trabajamos teniendo en cuenta su temperamento, en vez de luchar contra él, reconocemos su individualidad y la empoderamos para que cree una vida que encaje con ella.

Nuestro problema al hablar del temperamento

Entonces, si el temperamento es tan importante, ¿por qué no le prestamos la atención que merece? Nuestra mentalidad por defecto y los mensajes que nos da nuestra cultura suelen reforzar la idea de que el temperamento no es importante. Siempre vamos con prisas, así que no dedicamos tiempo a ayudar a nuestros hijos e hijas a adaptarse mejor a los cambios y perdemos la oportunidad de enseñarles a sacar

partido a su temperamento. En parte, seguimos la corriente de los colegios de valorar los resultados, así que priorizamos que avancen a que profundicen. Cuando hago de auxiliar o de profesora, suelo ver a las criaturas a las que han presionado para «ayudarlas» a ser siempre las primeras. Han aprendido a salir adelante, pero los matices de su temperamento han quedado apartados: cómo afrontan las tareas, cómo aprenden y cómo hacen amigos, y qué necesitan para sentirse cómodas. Estos niños y niñas sienten que los ayudan, pero no siempre que los escuchan.

Sin embargo, no solo son las estructuras escolares las que obstaculizan que conozcamos a nuestros hijos e hijas de verdad, el consumismo de nuestra sociedad tampoco ayuda. Hay muchísima gente que habla de crear una «marca personal» o una frase o visión que te defina, y esta idea a menudo nos invita a proyectar una imagen de nosotros como personas adultas con una única identidad. ¿Eres una emprendedora, una *coach* de bienestar o un ingeniero de alto rendimiento? Cuando recalcamos tanto esta idea y hablamos de ella, el mensaje acaba calando en nuestras criaturas. Bombardeados con vídeos de *youtubers* de nueve años, es comprensible que los niños y las niñas empiecen a creer que tienen que crear «su marca». Como una vez me dijo Sophie después de estar con sus amigas y de ver a unos cuantos *youtubers*: «¿A cuál podría imitar para hacerme rica?». ¿Para qué vamos a intentar ser nosotros mismos si podemos construir un imperio multimillonario? Todo el mundo habla y refuerza la idea de crearse una imagen, y de ganar dinero con ello, y no de conocerse y de mostrarse al mundo tal y como somos.

En un nivel mucho menor, solemos animar a nuestros hijos e hijas a avanzar, simplemente por el mero hecho de ganar tiempo. En mitad del caos de la rutina, no queremos poner toda la carne en el asador y ahondar en cada pensamiento o preocupación. A veces, esta actitud tiene sentido, pues es importante animar a nuestros hijos a correr riesgos y a afrontar las cosas que les dan miedo, sobre todo si crees que son capaces. Yo lo he hecho a veces, por ejemplo, cuando Sophie tenía tres años, la llevé a un espectáculo de marionetas por primera vez. Antes de entrar, empezó a llorar y me dijo que le daba miedo ir, que no le gustaba la oscuridad. «Se te pasará», le dije, la cogí de la mano, aunque seguía llorando, y entramos.

La verdad es que no fue mi comentario más cariñoso, pero era

verdad y, en cuanto empezó el espectáculo, se le pasó todo. Si la hubiese llevado a casa, nos hubiésemos perdido la experiencia y Sophie, la oportunidad de hacer frente a la idea de que los espectáculos de marionetas dan miedo. Habría dejado que el miedo le ganara la batalla.

Sí, los niños y las niñas son muy fuertes y pueden hacer frente a muchas cosas. No queremos hacer una montaña de un grano de arena ni enseñarles que, si sienten algo de miedo, deben darse la vuelta, pero, incluso en este tipo de casos en los que aparecen pequeños retos, vale la pena pararnos a pensar después. Reflexionar sobre lo que les ha supuesto un reto y por qué los ayuda a ejercitar la conciencia de sí mismos y a mejorar su capacidad de adaptación. Aprenden a arriesgarse, a gestionar sus preocupaciones y, si hace falta, a jugar con los límites de lo que es «demasiado peligroso» o «demasiado difícil».

Cuando dedicamos tiempo a cosas más triviales y mundanas, perdemos la oportunidad de ver cómo nuestros hijos e hijas entienden el mundo, cómo perciben a los demás y cómo se perciben a sí mismos, nos perdemos lo que de verdad quieren decir con sus palabras. Imagina que les dices a tus dos hijos: «Mañana va a llover», y te contestan: «Vale». Uno se alegra porque ya se imagina que podrá pasar un día tranquilo en casa, mientras que su hermano, que quería jugar al fútbol, se enfada. Si tú esperabas que hiciese sol, quizá la alegría del primero te molesta y, a la hora de cenar, los dos estáis tensos y con estados de ánimo totalmente opuestos.

Sin embargo, como siempre vamos a toda prisa, no solemos darnos cuenta de estas diferencias, que a veces se deben a unos rasgos que son difíciles de cambiar. Mary, una amiga mía, me dijo que necesitaba un poco de tiempo para descansar después de una fiesta, pero su hija Laurel quería comentarlo todo.

—Las Converse que llevaba Caroline eran muy chulas, ¿verdad? —le preguntó la niña sin ni siquiera tomar aire—. ¿Qué te han parecido las salchichas? ¿Crees que habrá otra fiesta pronto?

—¿Y yo qué sé? —le soltó Mary.

—¿Por qué estás tan enfadada? —quiso saber Laurel—. ¿Qué he hecho?

Mary alzó la mirada y se sorprendió al ver a Laurel llorando. Mientras lo hacía, Mary había notado que con cada pregunta se molestaba un poco más y, cuando por fin se dio cuenta, ya fue

demasiado tarde. Incluso para las personas adultas, es difícil detectar estas cosas y, para los niños y las niñas, más, sobre todo cuando las emociones están a flor de piel. Habría sido más útil que Mary le hubiese dicho que necesitaba un poco de silencio o que le hubiese propuesto a Laurel que llamase a una amiga para comentarlo todo.

Al mismo tiempo, en función del entorno, el temperamento de las criaturas puede ser y desarrollarse de diferentes maneras. Todo dependerá de lo que valoremos y lo que les pidamos.

Nuestro entorno moldea nuestro temperamento

Vamos a coger la cualidad de la paciencia: ¿es una virtud? Tu respuesta dependerá de dónde te hayas criado, y lo mismo pasará si te pregunto si es bueno correr riesgos. En una sociedad competitiva e individualista como la de Estados Unidos, suele ser algo positivo, pero esto no es universal. Estos contextos afectan al temperamento que desarrollan nuestros hijos e hijas, ya que destacan las cualidades que se valoran en ellos.

¿Cómo se crean estos patrones en diferentes entornos? Para informarme mejor sobre el tema, llamé a Dorsa Amir, una colega posdoctorada del Boston College. Aunque Amir ha centrado sus estudios en los shuar, una tribu indígena de Ecuador, su investigación sobre el temperamento la ha hecho viajar por todo el mundo. Cuando hablamos, acababa de volver de un viaje y le hizo gracia ver que todo en Boston le parecía que «brillaba» mucho y que hubiera cien mil tipos de leches diferentes en el súper.[47]

Nosotros pensamos que nuestras tiendas son normales porque son las que conocemos, pues lo mismo pasa con el temperamento. Asumimos que las cualidades que valoramos serán las mismas para todo el mundo y el trabajo de Amir desmonta esta idea. Ha viajado a cuatro países diferentes para estudiar la paciencia en los niños y las niñas, y ha descubierto que los niños shuar, que viven en una sociedad muy rural, corrían más riesgos y eran más impacientes que las criaturas de los países industrializados, que tenían un acceso más fácil a los mercados y las tiendas. ¿No podría ser esa una diferencia cultural?

Para investigarlo, decidió estudiar a dos grupos shuar rurales,

uno más aislado que el otro, y descubrió que, cuanto más aislado era el grupo, más impacientes eran y más predispuestos estaban a correr riesgos.[48]

«A estos niños y niñas, la paciencia no les ayudaba», me dijo. Cuando conseguir comida no es fácil, saltas a la primera oportunidad que aparece para hacerte con ella. No era que estas criaturas nacieran con diferentes temperamentos, sino que respondían a las circunstancias que les había tocado vivir. Si estás apartado de todo, sin muchas oportunidades de encontrar comida, arriesgarte para poder llevarte algo a la boca tiene todo el sentido del mundo, y tendrá mucho menos si puedes comprar comida en alguna de las muchas tiendas que tienes a tu alrededor. Estas diferencias también se veían en las expectativas de los padres y las madres: muchas de las criaturas de estas tribus hacían tareas «de adultos», cocinaban al fuego, afilaban cuchillos y lo hacían sin apenas supervisión. A cualquier familia de clase media de Boston o de Nueva York, estos niños y niñas les parecerán muy independientes, pero allí en Ecuador les parece que simplemente hacen lo que toca.

Evidentemente, habrá muchísimas posibilidades diferentes entre las criaturas de Boston y Nueva York, en lo que respecta a su predisposición para asumir riesgos. En parte, será una cuestión personal de su temperamento, pero también dependerá de lo que les pidan en su entorno. Por ejemplo, es más probable que una niña sepa usar cuchillos si sus padres esperan que lo haga, y más si los dos trabajan hasta tarde y ella es la que tiene que encargarse de la cena.[49],[50]

Con esto vengo a decir que el temperamento depende del entorno y de las suposiciones que hacemos.[51],[52]Te invito a que, antes de dar por sentadas qué cualidades deben tener las criaturas, te fijes en qué les estáis pidiendo tú y los demás. La idea es que veas el temperamento como una serie de herramientas que pueden hacer la vida más fácil o más difícil.

Cómo aprovechar nuestras conversaciones

Cada familia tiene su propio *pack* de temperamentos, con compatibilidades e incompatibilidades que van cambiando con el

tiempo. Si no les prestamos atención para responder con flexibilidad, podemos crear dinámicas que nos separen cada vez más. Pongamos que tu hijo tiene un temperamento relajado y trabaja a su ritmo; si tú decides agobiarlo y presionarlo para que acabe los deberes, irá más lento. Esta reacción te frustrará y puede que tú te quejes o bajes tus expectativas. A medida que van pasando las semanas, ya esperarás discutir por el tema o incluso empezarás a pensar que te molestas por todo, es decir, que tu forma de hablar cambiará la percepción que tienes de ti misma.

Pese a todo, las cosas no tienen por qué ir así: reconocer y gestionar las dinámicas es la clave para conseguir cambios positivos. Sin tener que forzar a nadie a que cambie, puedes intentar fijarte más en los momentos en los que vuestros temperamentos encajan bien y cuándo chocáis. De esta manera, tu hijo no aprende a ver sus rasgos como algo malo o bueno, sino como cualidades con las que puede trabajar, y, con los años, lo hará cada vez con más autonomía.

Ayudar a tu hijo dándole esta perspectiva implica aprovechar vuestras conversaciones para hablar de vuestros temperamentos. Estas charlas os ayudan a identificar vuestras compatibilidades y a trabajar en las incompatibilidades que tengáis. Descubrir qué temperamento tiene tu hijo, y seguir observando cómo evoluciona, te ayuda a ir adaptando vuestras conversaciones y a encontrar puntos medios que funcionen mejor. No se trata de dejarle hacer lo que quiera ni de conseguir que él se adapte siempre, sino de pararse a pensar en qué momento y cómo aparecen estos bucles temperamentales destructivos, para poder pararlos antes de que se conviertan en la norma. Para conseguirlo quizá necesites cambiar su entorno, animarlo a que cambie su comportamiento o cambiar tu forma de responder.

Otro aspecto positivo de tener estas conversaciones es que ayudan a nuestros hijos e hijas a entender que no hay una etiqueta que los defina. Si no prestamos atención, es fácil coger un par de ejemplos para confirmar unos rasgos que creemos ver. Puede que intentes proteger a tu hija de algo cuando no lo necesita, a mí me ha pasado alguna vez. Cuando Sophie tenía cuatro años, la llevé al cine y, en cuanto empezó el primer tráiler, se puso a chillar.

—Tengo que salir de aquí —me dijo, tapándose los oídos con las dos manos—. El volumen está demasiado alto.

—¿Por qué no nos quedamos un poco más?

—¡No! —se quejó a lágrima viva.

Entendí que la cosa quedaba ahí, así que lo dejé estar y nos fuimos. Me dije: «Es que es muy sensible», y asumí que, si queríamos ver películas, habría que verlas en casa por un tiempo. Sin embargo, al cabo de unos meses, una mañana que se puso a nevar, me pidió que la volviera a llevar.

—Es que en el cine el volumen está demasiado alto para ti —le dije, como si ella no se acordara.

—Ahora es diferente —me dijo con un resoplido—. Venga, vamos.

—Bueno, pero nos llevamos unos auriculares por si acaso —insistí— o nos podemos sentar al final.

—¡No soy un bebé!

Para mi sorpresa, esta vez, el primer tráiler empezó al mismo volumen que la última vez y Sophie se echó a reír con las imágenes.

Fíjate en qué etiqueta les pones y haz que jueguen con sus límites

> Es fácil caer en rutinas que no acaben de encajar con lo que necesita tu hijo o tu hija. Quizá hablas igual con tu primera hija que con la segunda o puede que la sigas ayudando en cosas para las que ya no te necesita. Párate a pensar si la has encasillado en algo; pregúntate: ¿Estoy respondiendo a las necesidades que tiene mi hija hoy? Fíjate en las cosas que dices, quizá te pillas diciendo: «Es que ella es así». Te animo a que intentes observar si ahora toma otro tipo de decisiones: quizá ya no te pide que la acompañes al cole, puede que ahora sea algo que hagáis más bien por ti. Intenta hacer borrón y cuenta nueva, y abrir tus horizontes.

EJERCITA TU FLEXIBILIDAD Y DEJA ATRÁS LAS ASOCIACIONES NEGATIVAS

Tener una mentalidad más abierta nos ayuda sobre todo a cambiar las

etiquetas negativas que ponemos a las personas. Un chico de dieciocho años al que conocía, Tim, tenía dislexia, pero habían tardado muchos años en diagnosticarlo. «Necesita mucho refuerzo intensivo», ponía en su expediente. Estaba a punto de acabar el instituto y su capacidad lectora era básica, el ingrediente perfecto para el fracaso, pensé. Sin embargo, en nuestra primera sesión lo vi bien y me dio la mano con seguridad.

—He estado superocupado —me dijo con los ojos brillantes—. Estoy entrenando a un equipo de fútbol de secundaria.

Estábamos en la sala de alfabetización, así que le dije que sentía que los libros fueran tan infantiles.

—Tengo que practicar —me dijo, encogiéndose de hombros—. Vamos a ello.

Durante las siguientes semanas, trabajamos en su capacidad lectora mientras preparábamos un plan para que pudiera graduarse. Tuvo una sesión con el psicólogo del colegio y, gracias al diálogo que lo llevaba a la acción, tomó las riendas de su futuro, sabiendo que tendría que esforzarse. Su madurez lo ayudó, pero también su temperamento perseverante; sus problemas no lo hundían. En su caso, fui yo la que tuve que cambiar de mentalidad, no él.

Cuatro pasos para hablar de temperamento

Cuando tu hijo o tu hija se acerquen a ti con una pregunta o un problema, sigue estos pasos:

1. **Escucha** con dos preguntas en mente: «¿Cómo le afecta su temperamento?» y «¿Cómo me está afectando el mío?». Todos tenemos tendencias: la norma de un niño puede ser diferente a la que sigue su amigo. Imagina que tu hija, que normalmente se adapta a todo, empieza a llorar cuando estáis de campamento. No es una reacción extraña, pero sí lo es para ella. Si eres consciente de que algo se sale fuera de la norma, seguramente no le quitarás importancia a la situación.
2. **Fíjate** en el impacto que pueden tener las incompatibilidades temperamentales en los problemas existentes. Pongamos que tu

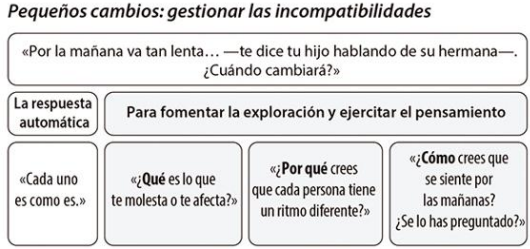
hijo es tímido y te cuenta una pelea que ha tenido con el amigo más escandaloso que tiene. En un punto, su amigo le dijo: «¿Por qué no me dices nada?». El niño pensaba que el silencio de tu hijo implicaba pasividad y se había enfadado aún más.

3. **Expande** sus percepciones. ¿Se puso nervioso con la pelea? ¿O es que no creía que tuviese nada que decir?
4. **Explora** tu reacción. ¿Te molesta que no le dijera nada a su amigo para defenderse? Intenta pensar si la «ayuda» que le estás dando funciona con su temperamento. Quizá quieres darle soluciones, pero lo que necesita él es que lo escuches.

Fíjate en los detonantes temperamentales

Date cuenta de cómo tus experiencias pasadas influyen en tus reacciones. Pongamos que tu hijo aprieta los puños cuando se enfada, igual que tu exmarido; si te paras a pensar en este tipo de señales y lo que te generan, te será más fácil no reaccionar mal cuando las veas. Intenta centrarte en lo que está pasando en este momento, párate, respira y hazte estas preguntas: ¿A qué me recuerda esto? ¿Cómo me sentí en la otra situación? ¿Cómo responde mi cuerpo? Intenta nombrar las emociones que surgen, date cuenta de si te estás tensando o tienes estrés físico y, si es así, muévete para quitártelo de encima. Recuerda que no es la misma situación.

Pequeños cambios: gestionar las incompatibilidades



Trabajar las incompatibilidades que tenemos significa hablar y pensar con tus hijos e hijas. Otra mamá amiga mía, Nicole, me contó que sus hijos, Rudy y Julie, se pelearon durante la cena después de haber tenido pequeños choques que habían ido escalando durante toda la tarde. Al final, Nicole les chilló y Rudy, el pequeño, empezó a lanzar comida. Para relajar el ambiente por las noches, mi amiga usa un proceso que yo denomino IPRA, que consiste en los siguientes pasos: identificar, preparar, responsabilizarse y adaptar la conversación a la criatura.

Lo primero es identificar la causa del problema. Aunque su objetivo era conectar con sus hijos, Nicole se dio cuenta de que solía acabar preguntándole a Julie qué tal le había ido en el cole. Julie, jugando un poco, la ignoraba y al final las dos acababan frustradas. Lo que hizo entonces Nicole fue preparar su respuesta teniendo en cuenta tres elementos: la conexión con sus hijos, hablar y reflexionar con ellos sobre lo que había pasado y arreglar las cosas si había habido malentendidos o se había hecho daño a alguien. Al día siguiente, antes de cenar, lo primero que hizo fue conectar, se sentó con ellos y les leyó un par de cuentos. Después, empezó a hablar de lo que había pasado el día anterior y comentaron qué cosas habrían podido hacer mejor. Julie dijo que quería reglas: nada de coger ni tirar comida, y, después de un poco de tira y afloja, Rudy aceptó.

Después, Nicole intentó hacer sentir mejor a la persona a la que se hizo sentir mal. En la cena, le pidió a Julie que les contara algunos chistes, se rieron juntos y Rudy también participó, y, así tampoco hacía de las suyas. Mi amiga también se responsabilizó de su parte de culpa en la situación; normalmente llega cansadísima del trabajo y, aunque eso no justificaba el lanzamiento de brócoli, admitió que no habría hecho falta gritarles. Por último, Nicole adaptó su forma de hablar a la edad de sus hijos, su situación y sus peculiaridades. A modo de juego, le propuso a Julie que le enseñase a Rudy a comportarse mejor en la mesa, y su hija aceptó encantada. A la hora de dormir, la niña les leyó un cuento a sus peluches, calmada y en paz.

En el ejemplo anterior, debido a la forma de ser más activa y juguetona de Rudy y al temperamento más calmado y reflexivo de

Julie, cada criatura necesitaba un abordaje diferente. Al pararse a reflexionar sobre la situación, ganaron más conciencia de sí mismos y mejoraron el ambiente de negatividad.

Conversaciones para las criaturas más sensibles

Estas estrategias son necesarias, sobre todo, con los niños y las niñas más sensibles, que son más susceptibles al estrés y a los comentarios negativos. En su libro *Niños sensibles: su fuerza secreta*, el profesor de pediatría de la universidad de California en San Francisco W. Thomas Boyce dice que cerca del 80 % de los niños y las niñas son «dientes de león», que se adaptan bien a muchas situaciones diferentes, y que el otro 20 % son «orquídeas», que son biológicamente más sensibles tanto en entornos buenos como malos. Así pues, estas «orquídeas» necesitan más apoyo y estímulos, y los ambientes excesivamente competitivos las pueden estresar. En cambio, a estos niños y niñas les va muy bien recibir nuestra atención y tener conciencia del estilo de cada persona.[53]

Esta idea está basada en una exhaustiva investigación. En 2010, Jay Belsky, profesor de la Universidad de California en Davis, y su colega Kevin Beaver estudiaron a más de 1 500 adolescentes valorando el nivel de implicación de sus madres en sus vidas y su capacidad para regular las emociones, la atención y el comportamiento. Los investigadores analizaron los resultados teniendo en cuenta variantes genéticas que se sabe que afectan al comportamiento y al estado de ánimo. Algunas de estas variantes eran «plásticas», es decir, que pueden cambiar según el entorno (incluido el efecto de los padres y otros cuidadores). Para los y las adolescentes que tenían más variantes plásticas, su capacidad de regulación dependía más del nivel de implicación que hubiesen demostrado sus madres. En cambio, en los niños y las niñas que tenían alguna variante o ninguna, el impacto de la implicación de la madre no era significativo.[54]

Quizá tú también tienes o conoces a un niño o niña «orquídea». Intenta contestar a estas preguntas:

- ¿Le cuesta afrontar cambios o situaciones imprevistas?

- ¿Es especialmente sensible, atenta o reactiva?
- ¿Se sorprende o le choca cuando oye, ve o huele algo nuevo?
- ¿Reacciona con intensidad cuando hay cambios en su rutina?

Si es así, intenta encontrar maneras de ampliar sus límites, pero sin hacerlo demasiado rápido ni con brusquedad. Boyce propone hacer rituales como las cenas[55]o ir comprobando cómo están de vez en cuando. Busca tiempo para irte solo con tu hijo a la naturaleza o a algún sitio tranquilo. Las criaturas más introspectivas y tranquilas necesitan más tiempo para poder procesar sus pensamientos y sentimientos.

Poco después de hablar con Belsky, me di cuenta de que Sophie era una niña «orquídea».[56]Recordé el verano anterior, cuando nos fuimos de excursión un fin de semana a la montaña. Después de cenar, nos fuimos a un parque, un cambio estupendo para romper con la rutina.

—¿Qué es esto? —me preguntó, al ver un palo con una bola colgando.

—Un *tetherball* —le dije, y le expliqué que era un juego de mi infancia.

—Pues este *tetherball* brilla en la oscuridad —matizó, mientras el cielo se oscurecía.

Empezamos a jugar con la pelota, moviéndola de un lado a otro, mientras el equipo del hotel prendía una fogata para asar malvaviscos. El cansancio de las tres horas de coche, espolvoreado con un sinfín de «¿Me dejas el móvil?», empezaba a desaparecer.

—¿Qué estará haciendo Paul? —dijo Sophie mirando las estrellas —. Supongo que estará durmiendo.

—Eso espero —le respondí y le lancé la pelota con cuidado.

—¿Sabes qué? —me dijo con un tono más calmado mirándome a los ojos—. Me gusta tener momentos así.

—Y a mí.

—Podemos hacerlo cada año —me propuso y paró la pelota—. Venir aquí, cenar juntos, dormir a Paul y jugar.

—Me parece un plan estupendo.

—A veces echo de menos cómo eran las cosas antes —me dijo—. Quiero mucho a Paul, ¿eh? Pero echo de menos cuando teníamos más tiempo para estar juntas.

Unos minutos después se fue hacia el fuego y yo la seguí. Le brillaba la cara y el resto de los niños se empujaban unos a otros para conseguir su sitio al lado de la fogata. El silencio nos rodeaba. Allí sentadas, pude apreciar todos los detalles del momento como hacía mucho tiempo que no hacía. Siempre íbamos con prisa, con la agenda a tope... Así que decidí buscar más tiempo para las dos. En el futuro, pensé, Sophie se acordaría de estos momentos, no de los grandes viajes ni de las locuras, sino de los que nos dieran esta calma y conexión.

¿Y cuál es la clave para conseguir ese nivel de intimidad y conexión? Párate y no hagas nada durante un rato. Busca algo que os guste hacer, sin presiones y, si puede ser, que os relaje.

Pero tampoco te creas que necesitas hacer un viaje o ni siquiera tomarte la tarde entera. Para eso están los hábitos conversacionales; los tienes que ver como minidescansos para darte una pausa y reflexionar. Estos descansos irán sumando y, con el tiempo, se convertirán en un espacio para crecer para ti y para tus hijos e hijas.

CHARLAS SOBRE EL TEMPERAMENTO: HÁBITOS CONVERSACIONALES

Con el fin de ayudarlos con las adaptaciones, prioriza las conversaciones con una mirada compasiva y que establezcan diferentes matices. Así podréis explorar cómo el temperamento de cada persona afecta a vuestras dinámicas y a vuestra manera de complementaros.

Hábito conversacional n.° 1: Valora el contexto para gestionar la frustración

- **Empieza con una mirada compasiva.** Cuando tu hijo muestra un comportamiento sorprendente o frustrante, pregúntate: ¿Qué le está haciendo comportarse así en este momento y en este lugar?
    - Imaginemos que en el colegio al que iba antes tenía que llevar uniforme, pero en este nuevo no. Quizá tener que

elegir su ropa le estrese o quizá sabe lo que quiere ponerse, pero se trata de una situación nueva.

- **Fíjate en los cambios en tu sistema familiar.** Esto es especialmente importante para los «nuevos» aspectos del temperamento. Pongamos que tu bebé te reclama más que nunca o que antes era muy tranquila y ahora ha empezado a gritar por todo. ¿Qué ha podido cambiar? Quizá viajas más por trabajo o ha empezado a ir al jardín de infancia. Antes de reaccionar, párate a pensar: ¿el cambio lo está experimentando ella, es del entorno o de sus rutinas?
- **Deja que tu hijo te ayude con la lluvia de ideas. Haz preguntas para:**

    - **Expandir:** «¿Es por tu hermana?», le puedes dar tu perspectiva y decirle: «Está siendo duro ahora que tengo que pasar tanto tiempo con ella».
    - **Explorar:** buscad alternativas. Proponle: «¿Cómo sería tu desayuno ideal?». A lo mejor no podéis desayunar juntos cada día, pero sí hacer tortitas una vez a la semana o quizá puedes hablar con tu pareja para aseguraros de que al menos uno de vosotros pasa un rato con cada una de las criaturas.
    - **Evaluar:** observa si los cambios os satisfacen a todos. Comprueba a ver si hay algo que necesitáis adaptar o cambiar y explícale que las adaptaciones no son algo que se solucione de golpe y que todo el mundo necesita ceder un poco para encontrar un punto medio.

Hábito conversacional n.° 2: Hablad de los matices para fomentar la conciencia de sí misma

Piensa que cada criatura tiene su zona de confort dentro de su temperamento: para algunas es una zona grande donde los límites van variando, están bien tanto con gente que no conocen como con sus amistades; para otras, en cambio, es más pequeña. Por eso, si te das cuenta de que ha salido de su zona y respondes con compasión, la

ayudarás a sentirse más a gusto y le harás sentir seguridad. Te invito a probar los siguientes pasos:

- **Después de una actividad, habla con ella.** «Me he fijado en que no querías hablar en la fiesta.»
- **Empieza con preguntas abiertas.** Por ejemplo: «¿Cómo te sentías?». Si no lo sabe, puedes hacer la pregunta un poco más cerrada, como: «¿Había demasiada gente o estabas cansada?». Pregúntale qué sentía en el cuerpo, por ejemplo: «¿Notabas como temblores o más como tensión de nervios?». Conecta las sensaciones físicas con emociones.

O prueba estos pasos:

- **Usa sus palabras.** Usa las palabras que ella emplea para describirse a sí misma y a los demás, por ejemplo, «callada». Explora cuándo y cómo se ha comportado así, dile: «Te he visto callada cuando han venido los vecinos». Pregúntale qué cambios ha notado en ella en el último mes o en el último año. No intentes hacer comentarios que comparen temperamentos entre hermanos o hermanas, frases como: «Esta es la calladita» o «Esta es la que habla por los codos». Esto puede hacer que las criaturas se crean esas etiquetas o que oculten partes de sí mismas (quizá un niño siente que no puede ser parlanchín porque ese puesto ya lo tiene su hermana). Te invito a crear espacios para los matices y para que cada persona tenga una gran variedad de posibilidades.
- **Busca las joyas escondidas.** Pongamos que tu hija está molesta porque sus amigos le dicen que es demasiado precavida y la llaman «la gallinita». Busca las partes positivas de esta cualidad: quizá que sea precavida la ayuda a no meterse en problemas o a pensar antes de actuar. Pídele que te dé ejemplos y habla de situaciones personales para que también lo vea en tu vida. Le puedes decir que su parte más analítica puede ser un obstáculo a la hora de hacer lluvias de ideas, pero que le irá genial para tomar buenas decisiones. Además, tener amigos un tanto escandalosos puede ser guay para ir a una fiesta. Esta forma de pensar fomenta la compasión y la empatía hacia una misma, a la

vez que permite ver las diferencias entre cada persona.

- **Ayúdalo a conocerse mejor.** Imagina que a tu hijo le cuesta aceptar un rasgo de su temperamento, pregúntale: ¿Qué obstáculos te parece que te pone el hecho de ser así? La clave es cambiar el chip y en vez de pensar en «cambiar», hay que pensar en «adaptar». Pongamos que tu hijo adolescente no para de hablar en sus clases de baile y pone nerviosa a la profesora. Sigue estos pasos:

    - **Empieza con las joyas:** dile que tiene mucha suerte de tener tantos amigos.
    - **Reflexiona** sobre cuándo sus ganas de hablar y conectar juegan en su contra, por ejemplo, cuando tendría que estar prestando atención en silencio.
    - **Buscad una manera** para que se adapte a la situación sin tener que traicionarse a sí mismo. Quizá puede hablar cinco minutos con sus amigos y, luego, quedar con ellos después de clase.

Hábito conversacional n.° 3: Abrazar las diferencias con compasión para gestionar los choques

Valida las diferencias entre los diferentes temperamentos de tu familia. Hablad de los choques que se generan por vuestros diferentes temperamentos, fijaos en qué hace que haya encontronazos entre los hermanos y las hermanas, y en qué momentos esas diferencias pueden ayudar al otro. Quizá a tu hija, que es más reactiva, le gusta cenar con calma, pero tu hijo, que es más enérgico e impulsivo, siempre hace bromas en la mesa. Parece que siempre hay alguna pelea. O quizá te gusta tener un horario fijo para dormir y que eso también calme a tu bebé. Fíjate en los aspectos en los que tu pareja y tú, u otros miembros de la familia, encajáis y en los que no. Identificar las diferencias os ayudará a encontrar los puntos medios cuando sea necesario y también os vendrá muy bien reconocer cómo os complementan estas diferencias. Hay una explicación por la que los polos opuestos se atraen: si tú eres impulsiva y tu pareja es una persona más relajada, lo más normal es que, por lo general, estéis en un buen equilibrio.

La compasión como mejor aliada para hablar de las necesidades de cada uno. Quizá tú necesitas silencio y calma cuando llegas a casa, y lo primero que hacen tus hijos es engancharse a tus piernas. Busca maneras creativas de satisfacer las necesidades de todos: quizá tus hijas pueden hacer un reto de diez segundos a ver quién aguanta más sin hablar o preparar un té lo más silenciosamente posible. Y, luego, después de estar tan calladitas, pueden hacer todo lo contrario, ¡a ver qué sale! Propón soluciones de una manera proactiva antes de que alguien explote de alguna manera.

Otro ejemplo: imagina que uno de tus hijos habla mucho más despacio que sus otros hermanos y siempre se frustra en las cenas. En vez de pedirle que intente hablar más rápido o hacerlo sentir mal si no puede, ayuda a sus amistades y al resto de la familia a entender lo que necesita. Hablad de tener un tiempo para reflexionar y usad la técnica de la Triple E:

Expandir: profundiza en lo que está sintiendo. **Explorar:** buscad estrategias para las nuevas situaciones que pueda encontrarse, que suelte un comentario improvisado o haga una broma. Demuestra una respuesta compasiva para las personas que hablan diferente, evita las palabras como *mejor* y *peor*, y fomenta que se use la palabra *diferente*. **Evaluar:** fíjate en cuándo empiezas a frustrarte si notas que tu hijo no está participando o participa demasiado, o si le cuesta estar callado. Pregúntate: ¿Qué te está molestando y por qué? Respira hondo y, siempre que puedas, separa su comportamiento de tu reacción.

Inicios de conversación: aprovecha el perfil de temperamento

Prueba el perfil de temperamento para abrir una conversación. Este perfil ayuda a las criaturas a aumentar la conciencia de sí mismas sobre sus rasgos, a la vez que les hace ver que no todo es o blanco o negro, sino que hay una gran escala de grises.

- Pídele a tu hija que marque con una X cada frase con la que se identifique y que luego rellene los espacios en blanco: por ejemplo, «¿Cuándo me gusta más jugar?». Especifica: ¿en el cole o en el parque? Si las descripciones que se enumeran no encajan contigo, elige otras preguntas. Y, si le cuesta leer o escribir,

también podéis hablarlo.

- Aprovecha el perfil para hacer otras preguntas y profundizar en algunos temas:

    - ¿Qué cualidades te gustan más de ti y cuáles te gustan menos?
    - ¿Qué situaciones te hacen sacar lo mejor de ti? ¿Y cuáles te hacen sacar lo peor?
    - ¿Qué situaciones gestionas mejor y cuáles te cuestan más?
    - ¿Qué cualidades admiras más en los demás?
    - ¿Qué cualidades te gustaría más desarrollar?

- Rellena el cuestionario tú también y luego compáralo con el de tu hijo y el del resto de la familia. Hablad de las cosas en las que coincidís y en las que os diferenciáis. Volved a rellenar el cuestionario de vez en cuando y fijaos en qué cualidades siguen ahí y cuáles han cambiado.

El perfil de temperamento

¿Cómo me suelo sentir?

Intenta situarte en algún punto de la línea.

1. Alegre _____ Serio
2. Osada _____ Cautelosa
3. Emocionado _____ Apagado
4. Segura _____ Insegura
5. Interesado en las novedades _____ Apegado a la regularidad
6. Dominando las conversaciones _____ Escuchando
7. Empática _____ Egocéntrica
8. Despreocupado _____ Preocupado
9. Dispuesta _____ Con objeciones

10. Impulsivo _____ Reflexivo
11. Imaginativa _____ Realista o sensata

Cuando domines estas estrategias, les demostrarás que respetarás sus temperamentos, pero también sus habilidades para adaptarse y ajustarse. Se trata de validar sus temperamentos sin aferrarse a ellos. Más que pedirles que encajen en un punto medio inventado, estas conversaciones crean espacio para las diferencias y la complejidad. En lugar de temer o rechazar sus propias tendencias, los niños y las niñas podrán aceptarlas, defenderlas o trabajar en sus reacciones siempre que sea necesario. Con el tiempo, aprenderán a cumplir con las demandas de la sociedad y a crecer con ellas respetando siempre quiénes son.

CONCLUSIÓN
La valiosa huella de la conversación fértil

> El encuentro de dos personalidades es como el contacto de dos sustancias químicas: si hay una reacción, las dos se transforman.
>
> CARL G. JUNG[1]

Un día de principios de marzo de 2020, Sophie volvió del colegio y, en la cena, nos dijo como si nada:

—Hoy hemos jugado a otro tipo de pillapilla.

—¿Ah sí? —le pregunté—. ¿Y cómo se llama?

—Pillacorona —me contestó y me miró—. El juego es el mismo, pero, cuando pillas a alguien, en vez de decir: «Te he pillado», decíamos: «Has pillado corona».

—¿Y qué pasa entonces?

—Supongo que te pones malo —me dijo encogiéndose de hombros—. La verdad es que no lo tengo muy claro todavía.

Ese día, la conversación que tuvimos no me pareció demasiado relevante. En aquel momento, había oído hablar del coronavirus, un virus como ningún otro que se había desatado en Wuhan, China, un año antes; y también que había llegado a Estados Unidos, pero no le había prestado demasiada atención. Supuse que algún padre o alguna madre debía de trabajar en el mundo de la ciencia y que por eso lo habrían oído. También recuerdo quitarle importancia y pensar que era otra forma creativa de los niños de molestarse entre ellos. El caso es que no me vi venir para nada que, en los meses siguientes, la palabra «coronavirus» iba a estar en boca de casi todo el mundo que conocía, que faltaba poco para que todos nos tuviésemos que poner mascarillas incluso para salir a la calle, que no iba a haber más quedadas con

amigos y amigas para jugar y que todas las escuelas iban a cerrar.[2],[3]

En retrospectiva, esa conversación me parece un aviso inocente, pero certero, y me recuerda algo: las criaturas lo oyen todo. Quizá no te des cuenta y te parezca que no, pero tienen todos sus sentidos a punto para detectar las señales que les rodean. Son capaces de percibir muy rápido el rumor de la tormenta que está por llegar.

Empecé a escribir este libro como madre, profesora y terapeuta que soy, apasionada por el arte de hablar con los niños y las niñas, y porque quería compartir lo que había aprendido. Ahora lo termino con el mismo objetivo, pero con una perspectiva muy diferente. Ya desde ese mismo marzo, mientras iban apareciendo casos de coronavirus en Boston, mi familia y yo prácticamente no salimos de casa, como nos pidió el Gobierno. Se cancelaron todos los cursos y los campamentos de verano, no podíamos quedar con amigos, no tuvimos vacaciones, no podíamos visitar a la familia. En solo una semana, las universidades locales cerraron, muchas no pudieron dar más de una semana de preaviso a sus alumnos. Mi trabajo como terapeuta quedó totalmente parado y centré mis capacidades como profesora en Sophie, para ayudarla como pude con los estudios, y en entretener a Paul.

Ya no podía ir a mi despacho o a una cafetería a escribir disfrutando de un ambiente relativamente calmado; no, ahora escribía mientras Sophie hacía clase por videollamada, con preguntas sobre sumas de números de dos cifras, mientras mis hijos me pedían que jugara con ellos al escondite, entre debates sobre si comer espaguetis o macarrones, renovaciones en la habitación, carreras con coches de Lego, súplicas para poder usar esa aspiradora tan divertida y peleas para ver quién se quedaba con el plato de la mariquita. En medio de todas esas risas, preguntas, misterios y bromas, presencié muchas quejas, berrinches y lágrimas. Y, mientras vivíamos todo esto, tuvimos muchas conversaciones: más de las que había imaginado cuando decidí ser madre, más de las que podía recordar en otras vacaciones. Nos pasábamos el día en nuestro piso, desde que salía el sol hasta que se ponía, y siempre estábamos juntos hablando, peleándonos o jugando.

Como muchas otras familias, estábamos desgastados por la situación y el aislamiento y el estrés cada vez nos pesaban más. Viendo cómo el número de contagios e ingresos hospitalarios no hacía

más que crecer, me costaba mucho desconectar de las noticias o hablar desde otra emoción que no fuera el miedo. Mis hijos hablaban de un amigo que había perdido a tres familiares en una semana, y de un doctor de urgencias que se había ido a vivir a un *camping* para no poner en riesgo a su familia. A mi alrededor, la mayoría de mis amistades y compañeros de trabajo parecían intentar lo imposible: jornada completa en casa para cuidar a sus hijos y jornada completa en el trabajo. En el ambiente se palpaba el eco de la respuesta de lucha y huida que yo había estudiado en la universidad, en la que el sistema nervioso se queda en un estado de alerta permanente. Antiguamente, esa respuesta automática era lo que avisaba a nuestros antepasados del peligro, pero, a nosotros y a nuestros hijos, sostenida y a toda marcha, nos generaba ansiedad y hacía que nos costase más relacionarnos bien, aprender o calmarnos.[4],[5]

Sophie no tardó en empezar a quejarse, y Paul, a dar pasos atrás; empezó a tener rabietas y a tirar comida. Me di cuenta de lo importante que era la parte social del colegio para su salud y bienestar, y para los nuestros. Unas semanas después, el jardín de infancia de Paul intentó hacer círculos de reunión virtuales. El resultado fue que él se escondía debajo del edredón hasta que apagábamos el ordenador. Su comportamiento me permitió observar de cerca lo que los investigadores llaman «déficit de vídeo»: los niños y niñas pequeños suelen entender las cosas peor en interacciones por vídeo que en persona. Muchos se cansan de mirar a las profesoras en la pantalla, se fijan en los elementos visuales de las imágenes, pero tienen problemas con la parte hablada. Como se descubrió en el análisis de unos estudios, este «déficit de vídeo» es aún más evidente en bebés y en criaturas de entre uno y dos años, y va disminuyendo hasta que cumplen los seis.[6],[7]Sobre todo para las criaturas más pequeñas, la tecnología no puede sustituir a la conversación en persona. Es el hecho de estar a su lado lo que nos permite adaptarnos y comunicarnos a su nivel de concreción.

Aun así, la pandemia de coronavirus me ha servido personalmente como catalizador para comprobar lo mucho que las conversaciones diarias pueden mejorar nuestras interacciones. En mitad de todo el estrés, la soledad y la ansiedad que todos vivimos, conseguíamos mantenernos unidos gracias a nuestras conversaciones. Nos ayudaban a conectar de un modo más profundo e incluso a darnos

un motivo para reír, al menos, en los mejores momentos. También había otros en los que entrábamos en bucle, un niño se metía con el otro, y viceversa, y nosotros, como padres, más agobiados y cansados de lo normal, teníamos menos ganas y paciencia para hablar.

No tardé en darme cuenta de que la calidad de nuestras conversaciones tenía un gran impacto en nuestro día a día. No exagero cuando digo que, a menudo, me parecía que lo que marcaba la diferencia entre un día bueno o uno malo era, en gran medida, las conversaciones que teníamos o que nos faltaban. Idealmente, nuestras conversaciones se convertían en nuestros salvavidas. Nuestra hija y nuestro hijo necesitaban contención más que nunca; también necesitaban hablar para sentir autocompasión, empatía y una cierta sensación de control entre tanta incertidumbre. Incluso la manera en la que proponíamos los paseos podía convertirlos en «lo peor», según la perspectiva dramática de Sophie, o en momentos para conectar y reír.

Es más, este tiempo extra que hemos pasado juntos me ha permitido fijarme más y observar su desarrollo cognitivo y del lenguaje día a día. Tan solo en un mes, Paul pasó de hablar con frases sencillas a deleitarnos con actuaciones de episodios de *Jorge el curioso*. Empezó a dar consejos a Sophie, como lo hacía su peluquero: «Te daré una piruleta si te portas bien», a lo que su hermana le respondía con un «Gracias, Paul», cargado de sarcasmo.

Por supuesto, su autonomía y su seguridad no surgió de la nada, el desarrollo infantil no funciona así. Sin embargo, esta época nos permitió ser más conscientes de los detalles que iban aconteciendo en nuestras vidas, de la falta de estructura y estimulación que, a veces, nos volvía locos y otras nos ofrecía la posibilidad de cambiar nuestra perspectiva.

Con el tiempo, sí vimos aparecer nuevas cualidades: vimos cómo Paul y Sophie empezaban a crear sus propios miniecosistemas. En mitad de todas las peleas, aprendieron a conocerse mejor y a cuidarse el uno al otro, negociando sobre la propiedad de los Lego, los turnos para la ducha o para contar su versión de los hechos. Nos adaptamos, mientras Paul aprendía palabras cada día y nos decía que «de repente» había visto un rayo o que había «reconocido» un gato. A medida que iba aprendiendo a expresarse con más claridad y que él y Sophie se iban entendiendo mejor, empezó a tener menos rabietas. Por su parte,

Sophie parecía que se fijaba más en los detalles y se adaptaba mejor para responderle. «Oye, pequeñajo —le dijo Sophie una noche que Paul empezó a chillar porque no quería ponerse el pijama—, no se me da muy bien decidir qué pijama ponerme. ¿Me ayudas?» La respuesta fue que a él se le daba genial elegir pijamas y, así, se calmó. Poder elegir le dio sensación de control y poder «ayudar» a su hermana mayor le hizo sentirse orgulloso. Mientras tanto, Sophie reforzaba su empatía. Después hablé con ella sobre su cuidado, sin llegar a felicitarla por cada detalle. Esto fue otro descubrimiento: me di cuenta de que si dejábamos de felicitarlos por todo, los dos hacían mucho más.

Nuestro tiempo juntos también nos enseñó a escucharnos con más atención, a adaptarnos al temperamento de la otra persona cuando le respondíamos o, al menos, a intentarlo. Recuerdo la noche después de haber quitado la barandilla a la cama de Paul, cuando se puso a saltar en su cama de «niño mayor».

—No quiero dormir —se quejó.

Hacía unos años, cuando le habíamos quitado la barandilla a Sophie, le habíamos dicho: «Qué bien, ahora eres una niña mayor. Ahora ya puedes dormir toda la noche». No dijo ni pío y así lo hizo, pero no iba a ser lo mismo con Paul.

—No te vayas —me dijo subiendo el tono—. Tengo miedo.

—No te va a pasar nada —lo tranquilizó Philippe—. Recuerda que ahora ya eres un niño mayor.

—Tengo dos años —lloriqueó Paul, que tenía tres en aquel momento—. No voy a dormir, no os vayáis.

—Léele un libro aburrido —sugirió Sophie, que había venido corriendo—. Se quedará dormido.

—Lo dudo —respondió Philippe, pero fue a por uno.

Sophie volvió a su cama, yo oía leer a Philippe y, de repente, silencio. Veinte minutos después, volvió a la habitación.

—¿Qué ha pasado? —le pregunté.

—Hemos leído —me dijo mientras se frotaba los ojos—. Luego lo he abrazado, hemos hablado de que todo el mundo necesita dormir y nos hemos quedado ahí sentados. Se ha tumbado, sabía que yo estaba con él, y he cerrado los ojos. Quizá he meditado a mi manera. Me ha ido bien disfrutar de ese rato de silencio.

La conversación había sido más potente porque no habían usado

muchas palabras. Nadie había intentado convencer a Paul ni castigarlo ni premiarlo, lo que habían hecho había sido buscar la sincronía: Philippe supo ver qué necesitaba Paul en ese momento y luego actuaron de una manera que funcionara para los dos. Paul no quería que su padre le dijera lo mayor que era, quería que lo escuchara y lo abrazara, que lo contuviera como el niño pequeño que seguía siendo. Necesitaba sentir que su padre estaba a su lado. Y por su parte, Philippe lo que necesitaba era un momento de calma y su solución consiguió satisfacerlos a los dos. A la larga, esperaba que estos momentos fueran los que nos salvaran.

La vida durante la pandemia ha sido muy dura, pero también ha sido un aprendizaje constante de escucha, además de un máster para afrontar y navegar la incertidumbre. ¿De cuántas maneras puedes decir «No lo sé»? También me di cuenta de que, aunque la pandemia era algo nuevo, estas dinámicas y oportunidades siempre habían estado ahí, la crisis lo único que había hecho era acentuarlas.

Al final, la base fundamental de la conversación fértil es el silencio o las pausas que dejamos. Esos vacíos son los que le dan a los niños y niñas la oportunidad de tomar las riendas: de hacer las preguntas que de verdad quieren hacer, de hablar de sus sueños, de sus esperanzas, de sus miedos y de sus dudas, y lo que te permite a ti echar un vistazo a su mundo interior. Ese mundo suele estar lleno de ideas y de preguntas que nunca habríamos imaginado, ideas que nos dejan con la boca abierta por su creatividad, y, en los mejores momentos, es un placer inmenso y un privilegio sentir que nos dejan entrar.

En una sociedad con tanto ruido, se puede hacer difícil encontrar un momento de tranquilidad o un rato para pensar, más incluso cuando tenemos criaturas y mil cosas por hacer y vocecillas que no paran de pedir. Aun así, en los meses de confinamiento, descubrí que, al no poder salir, nos podíamos centrar en nosotros. Nos subíamos a la ola de la conversación cuando venía y eso nos unía, nos daba lecciones y nos hacía crecer. Como pude comprobar, cuando hablamos, como en la vida misma, no existen las respuestas perfectas, a veces, no había ninguna buena. Tener buenas conversaciones significa aceptar y permitir que puedan salir mal, que no todas nos harán sentir genial o nos revelarán algo superpotente. Muchas veces sentirás que estás caminando a oscuras, buscando la mejor respuesta

para seguir con la conversación o para calmar a una de tus hijas sin que la otra se enfade. Sin embargo, incluso en esos momentos, son esas dudas, esos baches y la escucha atenta lo que nos marcará el camino si aguzamos bien nuestros sentidos y somos capaces de detectar estas señales.

Durante un tiempo, cada noche después de cenar, Sophie empezó a hacernos una serie de preguntas que fui recopilando y titulé en mi cabeza como «Cuando pase la COVID», refiriéndome al momento en el que las restricciones de la pandemia se acabaran y ya no nos asustara la idea de contagiarnos. Aquí te dejo una pequeña muestra: «¿Cuando pase la COVID, mis profes de antes podrán venir a cuidarme?», «¿Cuando pase la COVID, podemos ir al parque acuático más grande del mundo el día que abran?» o «¿Cuando pase la COVID, te tirarás de bomba conmigo en la piscina?».

Una noche, mientras fregaba los platos, me paré y la miré con atención. Las dos sabíamos que no íbamos a poder hacer ninguno de esos planes, al menos no en ese momento, pero ya había demasiados «ahora no» o «no» en nuestras vidas, ellos no podían jugar con sus amigos y amigas, no podíamos ir al cine, no podíamos viajar... y sabía que las dos estábamos cansadas. Yo, de decirle que no, y ella, de oírlo, así que le sonreí, la despeiné un poco y a cada pregunta que me hacía le iba diciendo: «sí», «sí» y «sí».

Espero que este libro te dé justamente esa libertad: para dar un paso atrás, para escuchar y observar con atención, para escuchar y que te escuchen, y hacerlo todo de una manera en la que la eficiencia, la perfección y el éxito no sean la máxima. Quiero darte la libertad para que sueltes esa aspiración a la perfección y que, en su lugar, te des a ti y a tus hijos e hijas lo que necesitéis en cada momento. Me gustaría darte la oportunidad de valorar la riqueza que tenéis como familia: vuestra sabiduría y vuestras pasiones, vuestras preguntas y curiosidades, vuestros planes y miedos, porque estas son las cosas que os definen, que os unen y que os hacen crecer. Espero que este libro te anime a centrar tu atención en el presente y que vuelvas siempre que te des cuenta de que no está ahí, que te ayude a guiar a tus hijos e hijas a que descubran lo que emociona y que te invite a compartir lo que te apasiona.

Las conversaciones de calidad no dejan una huella inmediata, pueden parecer ineficientes o improductivas, sobre todo si no tenemos

energía o si tenemos demasiado estrés. Sin embargo, son lo que nos da el tiempo y el espacio para responder a lo que pasa: sin duda la mejor manera de ayudar a las criaturas a crecer.

En su libro publicado en 2019, *Cómo no hacer nada*, Jenny Odell habla de la «economía de la atención». En un mundo en el que el tiempo es dinero, no podemos perderlo.[8]Las redes sociales, argumenta Odell, son un obstáculo a la hora de centrar nuestra atención para estar presentes en nuestras conversaciones.[9]Por eso, si redirigimos nuestra atención, podremos conectar de otra manera y seremos capaces de observar con detalle lo que tenemos delante.

Cultivar conversaciones de calidad significa crecer momento a momento. Si apostamos por este camino, tenemos que olvidarnos de las recetas, los guiones o las listas prefabricadas del estilo «10 cosas que deberías decir a tus hijos». Tu hijo o hija no necesita esas diez cosas, necesita que te sientes a su lado y que vuestros intereses crezcan juntos. Será el diálogo lo que te dirá lo que tienes que hacer o decir, cuando empieces a darte cuenta de lo que funciona de maravilla, de lo que crea momentos incómodos, de lo que hace que tu hija (o tú) se bloquee o se abra contigo, tendrás todo lo que necesitas para crear conversaciones que fomenten su crecimiento y desarrollo.

Te repito una vez más, que no necesitas palabras formales ni frases complicadas, aunque seguro que, según el momento, habrá espacio para ambas. La fuerza de estas conversaciones está en su sencillez y autenticidad; se nutren de tus habilidades y talentos naturales, a la vez que ayudan a desarrollar los de tus hijos e hijas. En su mejor versión, te ayudan a cambiar el chip de «tener que hacer» por el de simplemente «ser». Si tenemos en cuenta los retos de nuestra rutina, a veces más grandes y otras, más pequeños, y las preocupaciones y miedos que sostenemos durante periodos más largos, estos resultados son toda una hazaña. La verdad es que, para entender realmente a una criatura, la clave es la presencia. Si se la das, tu hijo o tu hija puede sorprenderte y demostrarte que es una persona más compleja y misteriosa de lo que creías.

No es casualidad que, desde hace unas semanas, haya dejado el móvil a un lado y lo haya cambiado por una cámara. Nuestra mirada y la escucha están fuertemente entrelazadas. Cuando miras a tus hijos desde múltiples ángulos, los escuchas desde una nueva perspectiva, encuentras maneras de volver a empezar después de una discusión,

pasa un tiempo entre su comportamiento y tu respuesta, te das cuenta de cuando habéis entrado en bucle o en una mala dinámica y rediriges la situación o te paras a pensar. Es más, ves los giros y los baches inesperados en su desarrollo, y eres consciente de la maravilla incomprensible que es que tu niña o tu niño se estén convirtiendo en personas adultas.

Soy muy consciente de que tener estas conversaciones es un privilegio porque, para tenerlas, se necesita cierto nivel de seguridad física y emocional. Si tu energía y recursos se centran en satisfacer las necesidades básicas, hablar con tranquilidad no va a ser una prioridad. Para poner un ejemplo, en abril de 2020, un 38 % de las familias en Massachusetts padecían inseguridad alimentaria o no podían permitirse comprar alimentos nutritivos, y este porcentaje aumentó un 9 % antes de la llegada de la crisis del coronavirus.[10]De todas maneras, aunque tengas las necesidades básicas cubiertas, si sufres demasiado estrés, también te será difícil encontrar el tiempo y la energía para hablar con tus hijos e hijas de una manera distendida.

Aun así, a pesar de todas las dificultades diarias, no hay que desesperarse, siempre podemos adoptar la mentalidad del «Sí, ¿y entonces qué hacemos?». Sí, estas conversaciones necesitan tiempo y energía, pero tampoco tanto. Si les dedicamos aunque sea unos minutos, podemos empezar a crear el hábito. Cuando le des el primer empujón al carro, te sorprenderá ver lo mucho que tus hijos e hijas pueden tirar de él.

APÉNDICE

Los principios de este libro sirven para cualquier edad, pero a muchos padres y madres les ayuda ver cómo se ponen en práctica teniendo en cuenta la edad y la situación. Tienes que entender estos consejos como unas pautas generales. Aprovecha las ideas a modo de inspiración y, luego, adáptalas y cámbialas según tu gusto y circunstancias.

Capítulo 2: Conversaciones para aprender

Prueba estas entradas para abrir conversación:

Primeras etapas de la infancia (edad preescolar)

Para una criatura que empieza a hablar:

- Ayúdala a hacer predicciones. Lanza una pelota al borde de la mesa. Pregúntale:
    - ¿Dónde crees que acabará?
    - ¿Puedes hacer que se mueva más lento? ¿Y más rápido?
- Fíjate en cuándo se sorprende tu hijo y qué es lo que le sorprende. Dile:
    - ¿Qué es lo que te hace tanta gracia [te da miedo/te parece raro]?
- Presta atención a lo que le interesa de su entorno, quizá son las nubes o un rayo de luz, y dile lo que te parece especial o diferente. Pregúntale:

- ¿Qué parte te gusta más?

- Cuando dibuje algo, dile:

  - ¿Qué has tardado más tiempo en dibujar? ¿Qué es lo que más te ha gustado dibujar? ¿Y de qué estás más orgulloso?
  - ¿Qué material te apetece usar ahora?
  - A ver si ahora puedes hacer uno más grande [o más pequeño, o con tiza en vez de pintura]. Después, pregúntale cuál le gusta más y si te puede explicar por qué.

Cuando la criatura ya use más palabras o frases más largas al hablar:

- Comparad sus predicciones de lo que va a pasar y las tuyas. Pregúntale:

  - ¿Crees que hace calor fuera? ¿Por qué o por qué no?
  - ¿En qué te has fijado para saberlo? ¿Cuándo has visto señales parecidas?

- Establece relaciones causales. Pregúntale:

  - ¿Por qué te has caído de la silla al querer coger la pelota?
  - ¿Por qué te has acelerado después de comerte el pastel de cumpleaños?

Inicio de primaria

Pídele información que no tiene y pregúntale cómo podría conseguirla. Aprovecha sus ideas y luego dile:

- ¿Crees que podríamos (montar un escenario de madera o una cafetería para jugar)? ¿Quién podría ayudarnos? ¿Qué deberíamos hacer para conseguirlo?

Ayúdala a convertirse en una científica de a pie, una persona que responde a las preguntas de su comunidad. Pregúntale:

- ¿Cuántos salmones hay poniendo huevas en ese río? ¿Qué herramientas necesitaríamos para averiguarlo?

Anímalo a que desarrolle una mirada crítica con las noticias. Pregúntale:

- ¿Cómo puedes saber si la noticia es real? ¿Cuál es la fuente? ¿Crees que la periodista está dando una opinión o está siendo objetiva con los hechos? ¿Cómo lo sabes?

Inicio de secundaria y el instituto

Pídele que tenga en cuenta diferentes versiones de lo que lee o de lo que escucha. Prueba con esto:

- De las historias que hemos visto en las noticias, ¿cuál te ha parecido más lógica? ¿Por qué? ¿Qué puntos no encajaban?

Demuéstrale que sus ideas y sus capacidades aún pueden sorprenderla. Prueba con esto:

- ¿Qué te pareció aquel final inesperado del libro que te leíste? ¿Qué final le hubieses dado tú? ¿Qué te hubiese gustado que pasara?

Ayúdalo para que identifique conexiones entre opiniones o argumentos diferentes. Prueba con esto:

- Oye, ¿cómo es posible que a ti y a tu amigo os gusten mucho los animales, pero no os pongáis de acuerdo en si los perros deben pasear atados?
- ¿Hay algo de mi argumento en lo que sí creas que coincidimos? Si es así, ¿por qué?
- Ahora que has escuchado la opinión de tu amiga, ¿ha cambiado

en algo la tuya? ¿Por qué no has cambiado de opinión?

Prueba esto hoy:
Hablad de las cosas en las que os habéis equivocado. Pregunta y responde:

1. ¿En qué te has equivocado hoy?
2. ¿Cómo has intentado solucionarlo? ¿Ha funcionado?
3. ¿Qué puedes intentar la próxima vez?

Capítulo 3: Conversaciones para la empatía

Prueba estas entradas para abrir la conversación:

Primeras etapas de la infancia y edad preescolar

Empieza por lo que la criatura vea u oiga. Prueba con:

- Cuando veas a otra niña, pregúntale: ¿Qué te está diciendo con su cara o su cuerpo?
- ¿Qué sientes cuando haces eso con tu cuerpo (aprietas los puños o saltas muy alto)?
- Intenta decir lo que ha dicho tu amiga como lo ha dicho ella. ¿Cómo te sientes?

Hablad de que cada persona quiere que la ayuden de una manera diferente. Imagina que un amigo está triste. Pregúntale:

- ¿Crees que necesita un abrazo o un rato para estar solo? ¿Cómo lo puedes saber?
- ¿Qué necesitarías tú si estuvieras en su situación? ¿Crees que él quiere lo mismo?

Niños y niñas de primaria

Prioriza la empatía con los demás de diferentes maneras. Pregúntale:

- ¿Cómo se sentirá tu amiga si no puede ir al campamento de verano, pero sí puede ver a sus abuelos?

Plantéale dilemas éticos o morales relacionados con temas que saque. Prueba con esto:

- Imagínate que un niño está enfermo, pero no quiere ir al médico. ¿Qué deberían hacer los padres?

Anímala a considerar las cosas desde diferentes perspectivas. Pregúntale:

- ¿Quién saldría perdiendo o se beneficiaría si se dejara de vender comida en tu cole?
- ¿Qué te parece que la gente tenga pájaros en jaulas como mascotas? ¿Quién se vería afectado negativamente y quién se beneficiaría si fuese ilegal?

Niños y niñas en secundaria y el instituto

Explora emociones más complejas, dilemas y perspectivas más inusuales. Pregúntale:

- ¿Qué pasaría si vieses a un amigo tuyo acosando a tu mejor amigo?
- ¿Qué pasaría si tu amiga descubriese que su padre ha cometido un delito?

Ayúdale a valorar temas desde múltiples perspectivas que entren en conflicto unas con otras. Pregúntale:

- ¿Cómo te afecta el cambio climático a ti en comparación con los efectos que viviría tu primo de otro país?
- ¿Por qué podría decidir una empresa dejar de vender videojuegos a menores de dieciocho años? ¿Cómo les afectaría a los niños y a las niñas? ¿Y a los padres y a las madres? ¿Y a la empresa de videojuegos?

Prueba esto hoy:
Ten una conversación para fomentar la empatía. Pregunta y responde:

1. ¿Qué te gustaría que los demás viesen en ti?
2. Cuando estás triste, enfadada o decepcionada, ¿qué es lo que te hace sentir mejor?
3. ¿Cómo puedes animar a tu amiga o familiar la próxima vez que esté triste?

Capítulo 4: Conversaciones para la seguridad y la autonomía

Prueba estas entradas para abrir conversación:

Primeras etapas de la infancia y edad preescolar

Aprovecha lo que le llame la atención a tu hija o ya haya empezado a explorar. Prueba con:

- ¿Qué quieres que probemos ahora? ¿Quieres que subamos la mesa o que la bajemos?
- El mantel ahora cubre la mitad de la mesa, ¿qué necesitas para ponerlo bien?
- La mesa está muy alta para ti. ¿Qué podemos hacer para subirla de una manera segura?

Anímalo a que celebre los pequeños logros:

- ¿De qué te has sentido más orgulloso en ese proyecto?
- ¿Cómo te sientes después de dibujar tanto?

Niños y niñas de primaria

Fomenta la perseverancia a pesar de los fracasos. Pregúntale:

- ¿Qué pasaría si tu plan no funciona? ¿Qué otras cosas podrías probar?

- ¿Cómo puedes saber si tu objetivo es demasiado difícil o si solo necesitas más práctica?
- ¿Qué es lo que más ilusión te hace de conseguir este objetivo?

Pregunta para saber cómo le hace sentir su progreso:

- ¿Con qué has disfrutado más al hacer el proyecto? ¿Hay algo que todavía no acabes de entender?
- ¿Cómo sabrás cuándo has acabado? ¿Cómo esperas que sea el resultado?

Niños y niñas de secundaria y el instituto

Anímalo a reflexionar cuando afronte retos persistentes:

- ¿Por qué crees que sigues teniendo dificultades con esta habilidad o tarea? ¿Qué podrías hacer para superarlo?
- Si tu amigo tuviese este problema, ¿qué consejo le darías?

Ayúdala a ver el valor a largo plazo:

- ¿En qué te va a ayudar el mes que viene haber conseguido este objetivo? ¿Y el año que viene?
- ¿Por qué te importa acabar este proyecto/tarea?
- Si desarrollas habilidades en este campo, ¿en qué podrás ayudar a otras personas?

Prueba esto hoy:
Ten una conversación para fortalecer su seguridad en sí misma. Pregunta y responde:

1. ¿Qué objetivo crees que podrías alcanzar esta semana, este mes o este año?
2. ¿Cómo sabrías que te estás acercando? Identifica los pasos que tienes que dar.
3. Cuando consigas lo que querías, ¿cómo te gustaría celebrarlo?

Prueba estas entradas para abrir conversación:

Primeras etapas de la infancia y edad preescolar

Céntrate en cualidades concretas de algunos buenos amigos. Pregúntale:

- Parece que tu amiga está decepcionada. ¿Qué podrías hacer para animarla?
- Parece que ha sido una pelea intensa. ¿Cómo podéis hacer las paces?
- Tu hermano parece que sigue enfadado. ¿Cómo podrías demostrarle que lo sientes de verdad?

Anímalo a practicar sus habilidades sociales:

- ¿Estás nervioso por hablarle? ¿Cómo le puedes decir «hola» de otras maneras?
- ¿Cómo puedes ayudar a tu nueva amiga a que se sienta incluida? A lo mejor te ayuda pensar qué te gustaría que hiciera otra persona por ti.

Niños y niñas de primaria

Ejercita su pensamiento con dilemas sociales. Hazle preguntas como:

- ¿Qué pasa si un amigo te cuenta un secreto y te pide que no se lo digas a nadie, pero después tu mejor amigo te pregunta qué te ha dicho?
- ¿Qué pasa si una alumna nueva entra a clase y tus amigos se portan mal con ella?
- ¿Cómo le podrías decir a tu amiga que quieres estar solo sin hacerle daño?

Pregunta para saber qué opina de sus amistades:

- ¿Crees que tienes suficientes amigos y amigas? ¿Crees que son buenos amigos? ¿Por qué o por qué no?
- Si pudieras inventar al mejor amigo o mejor amiga del mundo, ¿cómo sería?

Niños y niñas de secundaria y el instituto

Crea debates sobre dilemas más complejos:

- ¿Qué pasaría si tu amiga empieza a salir con alguien que te cae fatal?
- ¿Qué harías si tu mejor amigo te dice que su hermano ha empezado a consumir drogas y te pide que no se lo digas a nadie?

Ayúdalo a que valore sus amistades y sus habilidades sociales:

- ¿Por qué sois tan buenos amigos? ¿Qué es lo que más te gusta de él?
- ¿Qué crees que podría romper vuestra amistad? ¿Por qué?
- ¿Cómo sabrías si una amistad no es buena para ti?

Prueba esto hoy:
Ten una conversación para fortalecer relaciones. Pregunta y responde:

1. ¿Cuáles son tus mejores cualidades como amiga? ¿En qué crees que podrías mejorar?
2. ¿Qué es lo que más valoras en tu mejor amiga o en tus amigos más cercanos?
3. ¿Qué impresión quieres causarle a la gente? ¿Qué te gustaría que recordasen de ti?

Prueba estas entradas para abrir conversación:

Primeras etapas de la infancia y edad preescolar

Aprovecha los juegos que le gusten. Imagina que está jugando con una goma elástica.

- ¿Cómo podemos atarla para que no se quede lisa por ninguna parte?
- ¿Qué pasaría si hacemos muchos nudos?
- ¿Cómo la podemos convertir en un pájaro o en un dinosaurio? ¿Qué otras cosas podría ser?

Explora con materiales naturales:

- ¿De cuántas maneras diferentes puedes usar ese palo?
- ¿Cómo podemos construir un barco en la arena si solo usamos nuestras manos?
- ¿Qué es lo más guay que puedes construir con tierra y piedras?

Niños y niñas de primaria

Aprovecha temas que esté aprendiendo en clase o que le interesen. Prueba con:

- ¿Cómo podemos transformar una papelera en una nave espacial?
- ¿Cómo crees que rebotaría una pelota en la luna o en un planeta muy lejano?
- ¿Cómo podemos diseñar una bandeja mejor para los huevos?

Explora los límites de los materiales y las situaciones:

- ¿Cómo podemos diseñar una maleta que se mueva sola?
- ¿Cómo podemos preparar un desayuno superrico que no se eche a perder en una semana?

Niños y niñas de secundaria y el instituto

Explora hipótesis o situaciones que no sean reales:

- ¿Cómo podríamos construir una casa si no hubiese electricidad?
- ¿Cómo diseñarías un coche que funcionase por control de voz?

Explora ideas futuristas o históricas:

- ¿Cómo sería jugar al baloncesto si jugamos en realidad virtual?
- ¿Qué pasaría si un asteroide choca con nuestro planeta?
- ¿Cómo podríamos diseñar un museo para personas con problemas de audición o visión?

Prueba esto hoy:
Ten una conversación centrada en el juego. Pregunta y responde:

1. ¿Con qué juegos, juguetes o actividad te lo pasas mejor? ¿Y sabes por qué?
2. Si tuvieras que inventarte un juego, ¿cómo sería?
3. Imagínate que tienes todo el día para jugar, nada más. ¿Qué harías?

Capítulo 7: Conversaciones para saber abrirse

Prueba estas entradas para abrir conversación:

Primeras etapas de la infancia y edad preescolar

Céntrate en lo que ve en su entorno. Pregúntale:

- ¿En qué os parecéis tú y tu amiga físicamente o en la forma de hablar? ¿En qué os diferenciáis?
- ¿Conoces a alguien que diga (una palabra o una frase) igual?

Habla de la historia y la cultura de personas que conozca. Pregúntale:

- ¿De dónde es la familia de tu amigo? ¿A quién más conocemos de allí?
- ¿Qué fiestas celebramos todos? ¿Tienen otras diferentes? ¿Sabes por qué?

Niños y niñas de primaria

Explora historias y culturas de forma más abstracta. Empieza por personas que conozca. Pregúntale:

- ¿Sabes de dónde viene esa comida? ¿Conoces otros platos típicos de allí?
- ¿Sabes cómo celebran los cumpleaños en otras culturas? Quizá podrías preguntar a tus compañeros de clase o por el barrio.
- ¿Por qué nuestra familia celebra las fiestas que conoces?

Fomenta su curiosidad:

- ¿Qué idioma te haría más ilusión aprender?
- Si pudieras pasar un mes en otro país, ¿adónde irías? ¿Por qué?

Niños y niñas de secundaria y el instituto

Explora diferencias que no sean tan obvias:

- ¿Cómo estudias tú en comparación con tu amiga? ¿Qué opiniones o creencias no compartís?
- ¿Qué puede hacer que te cueste a ti o a una amiga que encajes en un sitio? ¿Cómo podrías ayudarla a que la aceptasen en el grupo?

Fomenta la compasión y celebra las diferencias:

- ¿Qué puedes hacer para que los demás entiendan que algo te cuesta a ti o le cuesta a un amigo tuyo?
- ¿Qué se podría hacer para que en el barrio o en tu clase la gente acepte mejor las diferencias?

- ¿Qué te aportan las diferencias que hay entre tu amiga y tú? ¿Cómo enriquecen vuestra relación?

Prueba esto hoy:
Ten una conversación para ejercitar su flexibilidad y fomentar una mentalidad abierta. Pregunta y responde:

1. ¿Alguien te ha juzgado mal antes de conocerte? ¿Qué han asumido?
2. ¿Has juzgado tú a alguien en cuanto lo has conocido? ¿Cómo?
3. ¿Cómo ha ido cambiando la opinión e idea que tenías sobre alguien con el tiempo? ¿Por qué crees que ha sido?

Capítulo 8: Conversaciones para el temperamento

Prueba estas entradas para abrir conversación:

Primeras etapas de la infancia y edad preescolar

Empieza por experiencias habituales para ella. Pregúntale:

- ¿Cómo sientes el cuerpo cuando estás cansada, enfadada o te sientes sola?
- ¿Qué haces cuando te sientes así? ¿Qué puedo hacer para ayudarte?

Habla de señales concretas de compatibilidad o incompatibilidad de temperamentos. Pregúntale:

- ¿Cuándo te llevas mejor con tu hermano? ¿Cuándo te cuesta más estar bien con él? ¿Por qué?
- ¿Qué puedes hacer cuando te das cuenta de que estáis empezando a pelearos?

Niños y niñas de primaria

Habla de las maneras en las que el temperamento puede afectar

su día. Pregúntale:

- ¿En qué momentos tus amigos y familiares te hacen sentir más tranquilo o te emocionas más?
- ¿Por qué crees que tu amiga o tu hermana se está comportando así? ¿Qué harías tú en su lugar?
- Cuando estás estresado o triste, ¿qué haces para relajarte? ¿Sabes qué hacen otros amigos tuyos, hermanos u otros familiares?

Fomenta en ella una actitud abierta para aceptar los diferentes temperamentos:

- ¿A cuál de tus amigos o a quién de la familia crees que te pareces más en la manera que tenéis de actuar o de reaccionar? ¿Con qué amigo o miembro de la familia crees que tienes menos en común?
- ¿Qué podrías hacer para llevarte mejor con el amigo o el familiar con el que más chocas? ¿Cómo podéis encontrar un punto medio?

Niños y niñas de secundaria y el instituto

Intenta adaptar tu temperamento y el suyo para que conectéis mejor:

- ¿Cuándo o en qué situaciones te cuesta más sacar lo mejor de ti? ¿Te molestan mucho los ruidos fuertes, los sitios donde hay muchas distracciones o cuando no has dormido bien?
- Cuando te ves en una situación así, ¿qué puedes hacer para calmarte? ¿Qué estrategias te han funcionado otras veces?

Anímalo a ver el lado «bueno» y «malo» de cada aspecto del temperamento:

- ¿Qué es lo que más os gusta a ti y a tus amigos de ser así (muy activos, muy tímidos...)? ¿Os supone un problema en el cole

para relacionaros con los demás o que os vaya bien?

- Cuando te das cuenta de que no tienes el control, estás nervioso, agobiado o estresado, ¿qué actividades te pueden ayudar a relajarte o a sentir que tienes más control?
- ¿Cuál es la cualidad que más te gusta de ti o de la que más orgulloso estás? ¿Qué otros aspectos te cuesta más aceptar o te dan un poco de vergüenza?
- ¿Qué puedes hacer para aprovechar al máximo tus cualidades positivas y trabajar en las que te gustan menos? ¿Qué paso podrías dar hoy, esta semana o este mes?

Prueba esto hoy:
Ten una conversación de autoconocimiento. Pregunta y responde:

1. ¿En qué te pareces y en qué no te pareces a los miembros de tu familia?
2. ¿Qué sitios, qué personas y qué situaciones sacan lo mejor de ti?
3. Si pudieses cambiar algo de la manera en la que interactuamos, ¿qué sería? ¿Cómo lo harías y por qué?

AGRADECIMIENTOS

Sophie me dice muchas veces: «¡Me parece rarísimo que te acuerdes de cuando era bebé e incluso de cuando aún no había nacido!», y me pasó algo parecido con la idea de escribir un libro. Tengo un vago recuerdo de que, en algún momento de mi vida, escribir un libro como este no era más que un sueño lejano. Antes de nada, quiero darles las gracias a mi marido Philippe, a nuestra hija Sophie y a nuestro hijo Paul. Fueron los retos y las alegrías que nos ha dado la crianza lo que me hicieron plantearme las preguntas que trato en este libro. Cada uno de vosotros ha enriquecido mi vida de incontables maneras, y ha sido el camino que hemos hecho juntos, con sus altibajos, lo que me ha permitido vivir más plenamente, amar con más intensidad y reflexionar.

Mi agente, Gillian MacKenzie, ha creído en este libro y ha luchado por él en repetidas ocasiones más de lo que habría esperado jamás. La paciencia y la implicación que ha demostrado durante todo el proceso, y su profesionalidad en la edición, han significado muchísimo para mí. Espero poder trabajar juntas en muchos otros proyectos. También quiero darles las gracias a mis editoras, Shannon Welch y Anna Paustenbach, de HarperOne, no puedo estar más agradecida. La mirada de Shannon y su capacidad para ver la esencia de una historia han sido pura inspiración, y sé que mi experiencia no es un caso aislado. Tanto su visión clara del libro, aunque a mí al principio me costara, como su apoyo y sus comentarios, ya fueran pensando a largo plazo o en los pequeños detalles, fueron impagables para mí. Su anterior editora adjunta, Aidan Mahony, también demostró un gran entusiasmo por el libro y me ayudó muchísimo. Por su lado, Anna ha asegurado que este libro se publicase con su increíble apoyo y aportaciones.

El desarrollo de este libro ha sido realmente un proceso de colaboración. Muchas personas inteligentes, creativas y comprometidas han contribuido en su elaboración a corto y largo

plazo, y han demostrado tener muchísima paciencia mientras yo crecía como escritora, profesora y madre.

Para mi escritura, me fueron de grandísima ayuda el tiempo y la atención y las contribuciones que me ofrecieron Pagan Kennedy y Ethan Gilsdorf, de GrubStreet, y mis increíbles compañeros de Nonfiction Career Lab. Kelly McMasters, de Hofstra, también apoyó este proyecto durante sus primeras fases, como las editoras Sandy Draper y Anna Bliss.

En mi vida, he tenido la suerte de conocer a muchos profesores de escritura de todos los géneros, incluidos los del programa MFA de ficción en la Universidad de Lesley, y en especial Michael Lowenthal, William Lychack y Kyoko Mory, y Michelle Hoover, de GrubStreet. En Harvard, tuve el honor de aprender a escribir poesía con Jorie Graham, ficción con Amy Hempel y retrato con Sara Lawrence-Lightfoot, cuyos aprendizajes sigo teniendo presentes hoy en día. Si pienso en el instituto, mi profesora de inglés, Diana Lynn Farmer, me viene a la cabeza como una fuente de inspiración para compartir su pasión por la poesía con sus alumnos. Para mí fue un referente a la hora de entender cómo una profesora implicada puede dejar una huella permanente.

El camino que he transitado para escribir este libro se ha ido moldeando claramente a través de mi crecimiento como académica, profesora y clínica. En la parte académica, le tengo mucho que agradecer a la mentoría y al apoyo de Nonie Lesaux, de la Harvard Graduate School of Education, al igual que a los miembros del Language Diversity and Literacy Development Research Group, con el que he colaborado y aprendido durante muchos años. Sobre todo, Julie Russ Harris, que fue para mí un salvavidas lleno de sabiduría en el que siempre podía confiar, además de una compañera estupenda en los viajes semanales que hicimos al oeste de Massachusetts durante un año. Richard Weissbourd y Stephanie Jones fueron miembros del comité de mi tesis, y me ayudaron muchísimo mientras exploraba mis intereses. Con Rick, me sumergí en las complejidades de las relaciones románticas en la adolescencia, gestionando la investigación como directora del grupo de investigación durante varios años. Pamela Mason y Karen Brennan han sido defensoras de mis métodos de enseñanza y me han ayudado a mejorar mi práctica. Robert Kegan, con quien fui docente, ha determinado mi forma de pensar sobre el

desarrollo adulto y me animó para que persiguiera este sueño. Jenny Thomson también me apoyó mucho en mi crecimiento como académica y terapeuta, y sigue enseñándome cosas maravillosas. Allison Pingree y Katherine Farrar, del Teaching and Learning Lab de Harvard, me han tratado siempre con amabilidad y me han hecho sentir parte del equipo; además, me ayudaron mucho con mi transición hacia las clases *online*.

En mi carrera como terapeuta, estoy muy agradecida por el proceso de aprendizaje y el abordaje colaborativo fruto de trabajar en una clínica interdisciplinaria. Gracias a Deborah Waber y Ellen Boiselle, directoras del programa Boston Children's Hospital Learning Disabilities, y a mis compañeros de Lenguaje de Ontología Web (OWL), dirigido por Kristine Strand, en los que incluyo a Marie Chan, Kristin Canavan y Margaret Pierce. También me ha sido de mucha ayuda el apoyo de KC Christopher de la Harvard Medical School, ya que siempre apoyó mi abordaje integrativo de multitud de roles.

En los primeros años, durante mi trayectoria para convertirme en patóloga del lenguaje y el habla, aprendí muchísimo y disfruté de maravillosos mentores en el MGH Institute of Health Professions en Charlestown, Massachusetts, entre los que incluyo a Charles Haynes, Pamela Hook, Lesley Maxwell y Marjorie Nicholas.

Por lo que respecta al desarrollo de este libro, tengo mucho que agradecer a Helen Cohen y Jenny Gamson, del Temple Israel/Frances Jacobson Early Childhood Center, además de a sus increíbles profesores, padres y madres, y compañeros de trabajo. Bajo la dirección de Helen, esta escuela ha sido un verdadero regalo para nuestra familia y ha ampliado la idea que tenía del funcionamiento de una comunidad abierta y acogedora que permite el crecimiento tanto de padres y madres como de las criaturas. De igual modo, Comer Yates y Sondra Mims, de la Atlanta Speech School, demostraron una generosidad infinita al dedicar su tiempo, su atención y su apoyo a mis ideas. No han dejado de sorprenderme con su pasión y las escuelas tan increíbles que han construido. «Ojalá todos nuestros colegios funcionasen así», como han dicho mis alumnos después de escuchar a Yates y Mims explicar su misión y filosofía. Les debo muchísimo por sus modelos de educación progresiva a Debra Sullivan y a los profesores de la Beacon Hill Nursery School, y a Nicole DuFauchard y a los profesores de la Advent School.

Joan Kelley, de Abound Parenting, leyó borradores de este libro y me dio apuntes superútiles, al igual que Sarah Westwood. Fabrice Jaumont, de la embajada francesa de Nueva York, me dio información y consejos vitales sobre el proceso de publicación; su pasión por la educación bilingüe es contagiosa. Mis grupos de escritura, antiguos y actuales, han sido un recurso indispensable en los que encontrar ánimo, sostén y apoyo, entre ellos: Rich Marcello, Marc Foster, Nancy Rubin Stuart, Deborah Good, Marc Guerin, Christine Giraud y Robert Fernandes. También valoro mucho haber podido compartir, aprender y encontrar una comunidad en el grupo Mother Artist Collaborative, entre quienes incluyo a Nicole Lipson, Karen Winn, April Cowin, Rachel Barenbaum, Rebecca Roberts, Alison Judd y Katherine Gergen Barnett. Con mis colegas del campo de la patología del lenguaje y el habla también hemos formado una comunidad donde encontrar comprensión, sobre todo en los momentos difíciles. Entre ellos incluyo a Kate Radville, Beth Cadogan, Rachel Coleman, Amy Lewis, Meghann Ridley y Stacey Robarts.

Por supuesto, quizá de donde he aprendido más ha sido de mis alumnos y alumnas a lo largo de los años, desde bebés a estudiantes de universidad. Quiero darles las gracias a los y las estudiantes de Harvard Graduate School of Education por su entusiasmo e interés en la valoración educativa y a los médicos e investigadores que trabajan para mejorar su escritura en la Harvard Medical School.

Para mí, este libro ha implicado una inmersión completa en muchos temas sumamente complejos y con muchos matices. Durante este proceso he aprendido, me he sorprendido y he descubierto que tengo mucho que aprender de la experiencia y el conocimiento de muchos de los académicos y las académicas, investigadores, científicos, terapeutas y padres a los que he entrevistado. Aunque no he podido incluir todas sus aportaciones, cada una de ellas me ha ayudado a dar forma a mis pensamientos y a contextualizarlos. De verdad, estoy sorprendida y emocionada por el tiempo que tantas personas, muchas de las cuales sé que están desbordadas de trabajo, se han tomado para contribuir en este libro.

Entre ellas, quiero mencionar a Elias Aboujaoude, Dorsa Amir, Jay Belsky, Jean Berko Gleason, Debbie Blicher, Michele Borba, Marc Brackett, Fritz Breithaupt, Krista Byers-Heinlein, Jae Cody, Susan David, Liz Dawes Duraisingh, Cory Derby, Megha Deshpande, Laura

DeThorne, Rory Devine, Sivan Einsohn, Michele Ferrari, Robyn Fivush, John Gabrieli, Michelle Garcia Winner, Susan Gelman, Melissa Giraud, Roberta Michnick Golinkoff, Andrew Grant-Thomas, Peter Gray, Megan-Brette Hamilton, Kathy Hirsh-Pasek, Erika Hoff, Fabrice Jaumont, Patrick Ishizuka, Carrie James, Robin Jarrett, Gary Karlson, Evan Kidd, Jessica Lahey, Eli Lebowitz, Sabine Little, Bronwen Low, Gigi Luk, Mandy Maguire, Lesley Maxwell, Jane McGonigal, Kate McLean, Gigliana Melzi, Sondra Mims, Vita Murrow, Sarah Myruski, Elizabeth Norton, Ingrid Piller, Elaine Reese, David Rettew, Rachel Romeo, Meredith Rowe, Iben Sandahl, Kiran Singh Sirah, Lenore Skenazy, Lori Koerner, Deena Skolnick Weisberg, Linda Smith, Catherine Snow, Lulu Song, Douglas Sperry, Maria Spinelli, Sarah Surrain, Dana Suskind, Yalda Uhls, Penny Van Bergen, Karen Winn, Maryanne Wolf, Evelyn Wright Fogle, Comer Yates y Ana Zentella.

Gracias también a todas las personas que han cuidado a mi hija y a mi hijo y les han demostrado amor con pequeños gestos que han marcado totalmente la diferencia, sobre todo a Lizzette y Linda. Gracias a ellas he podido encontrar el tiempo para dar clases y escribir, y, además, han aportado comodidad y facilidades a nuestra vida.

Gracias también a mi padre, a mi madre, a mi hermana y al resto de mi familia. Tampoco quiero olvidar a Katie y Bikram, por la amistad que hemos compartido durante décadas.

Y, desde el fondo de mi corazón, quiero dar las gracias a todos los padres y madres y a todos los niños y niñas a los que he conocido en esta aventura y a todos los que me quedan por conocer. Vuestra curiosidad, paciencia, pasión y esperanza me inspira, y espero seguir aprendiendo a vuestro lado durante muchos años más.

BIBLIOGRAFÍA

Aboujaoude, E., M. W. Savage, V. Starcevic y W. O. Salame, «Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral», *Journal of Adolescent Health*, vol. 57, n.º 1, 2015, págs. 10-18, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>.

AJMC Staff, *A Timeline of COVID19 Developments in 2020*, AJMC, 2021, disponible en: <https://www.ajmc.com/view/a-timeline-of-covid19-developments-in-2020>.

Alcott, L. M., *Little Women*, John Escott (comp.), Oxford University Press, Oxford, 2008 (trad. cast.: *Mujercitas*, Austral, Barcelona, 2018).

Alexander, J. J., e I. D. Sandahl, *The Danish Way of Parenting: What the Happiest People in the World Know about Raising Confident, Capable Kids*, TarcherPerigee, Nueva York, 2016.

Allen, S., «Parents' Math Anxiety Can Undermine Children's Math Achievement», University of Chicago News, 2015, disponible en: <https://news.uchicago.edu/story/parents-math-anxiety-can-undermine-childrens-math-achievement>.

Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Doubleday, Garden City, 1958.

Alper, M., V. S. Katz y L. Schofield Clark, «Researching Children, Intersectionality, and Diversity in the Digital Age», *Journal of Children and Media*, vol. 10, n.º 1, 2016, págs. 107-114, disponible en: <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1121886>.

Amati, V., S. Meggiolaro G. Rivellini. y S. Zaccarin, «Social Relations and Life Satisfaction: The Role of Friends», *Genus*, vol. 74, n.º 1., 2018, disponible en: <https://doi.org/10.1186/s41118-018-0032-z>.

Amir, D., M. R. Jordan, K. McAuliffe, C. R. Valeggia, L. S. Sugiyama, R. G. Bribiescas, J. J. Snodgrass e Y. Dunham Y., «The Developmental Origins of Risk and Time Preferences across Diverse Societies», *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 149, n.º 4, 2020, págs. 650-661, disponible en: <https://doi.org/10.1037/

xge0000675>.

Anderson, N. B., y R. A. Bulatao, *Understanding Racial and Ethnic Differences in Health in Late Life: A Research Agenda*, National Academies Press, Washington, D. C., 2004.

«Anticipation-Action-Reflection Cycle: OECD Future of Education and Skills 2030», OECD, 2021, disponible en: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/>.

Aristóteles, *Aristotle: Nicomachean Ethics*, C. Rowe y S. Broadie (comps.), Oxford University Press, Nueva York, 2002. (trad. cast.: *Ética nicomáquea*, RBA, Barcelona, 2007).

Arseneault, L., «Annual Research Review: The Persistent and Pervasive Impact of Being Bullied in Childhood and Adolescence: Implications for Policy and Practice», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 59, n.º 4, 2017, págs. 405-421, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>.

Artino, A. R., «Academic Self-Efficacy: from Educational Theory to Instructional Practice», *Perspectives on Medical Education*, vol. 1, n.º 2, 2012, págs. 76-85, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>.

Página de inicio de la Atlanta Speech School, Atlanta Speech School, 2021, disponible en: <https://www.atlantaspeechschool.org/>.

Bagwell, C. L., A. F. Newcomb y W. M. Bukowski, «Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment», en *Interpersonal Development*, B. Laursen y R. Žukauskienė (comps.), Routledge, Londres, 2017, págs. 267-280, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781351153683-16>.

Bandura, A., «Perceived Self-Efficacy in the Exercise of Personal Agency», *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 2, n.º 2, 1990, págs. 128-163, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>.

Bandura, A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1995.

Barnett, L. A., «The Nature of Playfulness in Young Adults», *Personality and Individual Differences*, vol. 43, n.º 4, 2007, págs. 949-958, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>.

Baron-Cohen, S., A. M. Leslie y U. Frith, «Does the Autistic Child Have a 'Theory of Mind'?», *Cognition*, vol. 21, n.º 1, 1985, págs. 37-46,

disponible en: <https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8>.

Bates, J. E., G. S. Pettit, K. A. Dodge, y B. Ridge, «Interaction of Temperamental Resistance to Control and Restrictive Parenting in the Development of Externalizing Behavior», *Developmental Psychology*, vol. 34, n.º 5, 1998, págs. 982-995, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.982>.

Beghetto, R. A., y M. Karwowski, «Educational Consequences of Creativity: A Creative Learning Perspective», *Creativity. Theories — Research-Applications*, vol. 5, n.º 2, 2018, págs. 146-154, disponible en: <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0011>.

Bell, N., «Gestalt Imagery: A Critical Factor in Language Comprehension», *Annals of Dyslexia*, vol. 41, n.º 1, 1991, págs. 246-260, disponible en: <https://doi.org/10.1007/bf02648089>.

Bell, N., *Visualizing and Verbalizing: For Language Comprehension and Thinking*, Gander, Avila Beach, 2007.

Bell, N., *Visualizing and Verbalizing: Q and A with Nanci Bell of Lindamood-Bell*, Reading Rockets, consultado por última vez el 15 de octubre de 2019, disponible en: <https://www.readingrockets.org/article/visualizing-and-verbalizing-q-and-nanci-bell-lindamood-bell>.

Belsky, J., y K. M. Beaver, «Cumulative-Genetic Plasticity, Parenting and Adolescent Self-Regulation», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 52, n.º 5, 2011, págs. 619-626, disponble en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02327.x>.

Belsky, J., y S. Jaffee, «The Multiple Determinants of Parenting», en *Developmental Psychopathology*, Dante Cicchetti y Donald J. Cohen (comps.), Wiley & Sons, 2015, págs. 38-85, disponible en: <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch2>.

Bensalah, L., S. Caillies y M. Anduze, «Links among Cognitive Empathy, Theory of Mind, and Affective Perspective Taking by Young Children», *Journal of Genetic Psychology*, vol. 177, n.º 1, 2016, págs. 17-31, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>.

Berko, J. G., «The Child's Learning of English Morphology», *Word*, vol. 14, n.os 2-3, 1958, págs. 150-177, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>.

Berliner, D. «Rational Responses to High Stakes Testing: The Case of

Curriculum Narrowing and the Harm That Follows», *Cambridge Journal of Education*, vol. 41, n.º 3, 2011, págs. 287-302, disponible en: <https://doi.org/10.1080/0305764x.2011.607151>.

Bernstein, B. B., *Class, Codes and Control*, Routledge, Londres, 2009.

Bhattacharya, K., A. Ghosh, D. Monsivais, R. I. M. Dunbar y K. Kaski, «Sex Differences in Social Focus across the Life Cycle in Humans», *Royal Society Open Science*, vol. 3, n.º 4, 2016, pág. 160097, disponible en: <https://doi.org/10.1098/rsos.160097>.

Bialystok, E., «The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience», *Psychological Bulletin*, vol. 143, nº. 3, 2017, págs. 233-262, disponible en: <https://doi.org/10.1037/bul0000099>.

Bialystok, E., F. I. M. Craik y G. Luk, «Bilingualism: Consequences for Mind and Brain», *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 16, n.º 4, 2012, págs. 240-250, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>.

Bidwell, A., «The History of Common Core State Standards», *U.S. News & World Report*, 2014, disponible en: <https://www.usnews.com/news/special-reports/articles/2014/02/27/the-history-of-common-core-state-standards>.

Birch, S. A. J., V. Li, T. Haddock, S. E. Ghrear, P. Brosseau-Liard, A. Baimel, y M. Whyte, «Perspectives on Perspective Taking», en *Advances in Child Development and Behavior*, Benson, J. B. (comp.), University of British Columbia, Vancouver, 2017, págs. 185-226, disponible en: <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.10.005>.

Blakemore, E., *Race and Ethnicity: How Are They Different?*, *National Geographic*, 2019, disponible en: <https://www.nationalgeographic.com/culture/article/race-ethnicity>.

Bodrova, E., «Make-Believe Play versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education», *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, n.º 3, 2008, págs. 357-369, disponible en: <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>.

Boers, E., M. H. Afzali, N. Newton, y P. Conrod, «Association of Screen Time and Depression in Adolescence», *JAMA Pediatrics*, vol. 173, n.º 9, 2019, pág. 853, disponible en: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1759>.

Borba, M., *UnSelfie: Why Empathetic Kids Succeed in Our All-About-Me World*, Touchstone, Nueva York, 2016.

Bornstein, M. H., y M. E. Arterberry, «The Development of Object Categorization in Young Children: Hierarchical Inclusiveness, Age, Perceptual Attribute, and Group versus Individual Analyses», *Developmental Psychology*, vol. 46, n.º 2, 2010, págs. 350-365, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0018411>.

Bosson, M. S., M. G. P. Hessels, C. Hessels-Schlatter, J. Berger, N. M. Kipfer y F. P. Büchel, «Strategy Acquisition by Children with General Learning Difficulties through Metacognitive Training», *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 15, n.º 1, 2010, págs. 13-34, disponible en: <https://doi.org/10.1080/19404150903524523>.

Bottino, Mota Borges S., C. Machado de Campos Bottino, C. Gomez Regina, A. Villa Lobo Correia y W. Silva Ribeiro, «Cyberbullying and Adolescent Mental Health: A Systematic Review», *Cadernos De Saúde Pública*, vol. 31, n.º 3, 2015, págs. 463-475, disponible en: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>.

Bowlby, J., «The Growth of Independence in the Young Child», *Journal (Royal Society of Health)*, vol. 76, n.º 9, 1955, págs. 587-591, disponible en: <https://doi.org/10.1177/146642405507600912>.

Boyce, W. T., *The Orchid and the Dandelion: Why Sensitive Children Face Challenges and How All Can Thrive,* Vintage, Nueva York, 2019, pág. 157 (trad. cast.: *Niños sensibles: su fuerza secreta*, Espasa, Barcelona, 2020).

Brach, T., *Radical Acceptance: Embracing Your Life with the Heart of a Buddha*, Bantam Dell, Nueva York, 2003 (trad. cast.: *Aceptación radical. Abrazando tu vida con el corazón de un Buda*, Gaia Ediciones, Madrid, 2014).

Brackett, M. A., *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*, Celadon Books, Nueva York, 2019 (trad. cast.: *Permiso para sentir. Educación emocional para mayores y pequeños con el método RULER*, Diana, Barcelona, 2020).

Brackett, M. A., S. E. Rivers, M. R. Reyes y P. Salovey, «Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER Feeling Words Curriculum», *Learning and Individual Differences*, vol. 22, n.º 2, 2012, págs. 218-224, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>.

Bransford, J. D., R. R. Cocking y A. L. Brown, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School,* edición ampliada, National Academies Press, Washington D. C., 2000.

Brewer, R., y J. Murphy, «People with Autism Can Read Emotions, Feel Empathy», *Scientific American*, 2016, disponible en: <https://www.scientificamerican.com/article/people-with-autism-can-read-emotions-feel-empathy1/>.

Bridgett, D. J., M. A. Gartstein, S. P. Putnam, T. McKay, E. Iddins, C. Robertson, K. Ramsay y A. Rittmueller, «Maternal and Contextual Influences and the Effect of Temperament Development during Infancy on Parenting in Toddlerhood», *Infant Behavior and Development*, vol. 32, n.º 1, 2009, págs. 103-116, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.10.007>.

Brinthaupt, T. M., y C. T. Dove, «Differences in Self-Talk Frequency as a Function of Age, Only-Child, and Imaginary Childhood Companion Status», *Journal of Research in Personality*, vol. 46, n.º 3, 2012, págs. 326-333, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.003>.

Briscoe-Smith, A., y S. Chapman, «Supporting Kids of Color in the Wake of Racialized Violence: Part One», EmbraceRace, consultado el 3 de junio de 2021, disponible en: <https://www.embracerace.org/resources/supporting-kids-of-color-in-the-wake-of-racialized-violenc-part-one>.

Brody, J. E., «How to Avoid Burnout in Youth Sports», *New York Times*, 7 de mayo de 2018, disponible en: <https://www.nytimes.com/2018/05/07/well/how-to-avoid-burnout-in-youth-sports.html>.

Bronson, P., y A. Merryman, , *NurtureShock: New Thinking about Children*, vol. 239, Twelve, Nueva York, 2009 (trad. cast.: *Educar hoy. Nadie dijo que fuera fácil*, Editorial Sirio, Málaga, 2011).

Brown, B. B., y J. P. Bakken, «Parenting and Peer Relationships: Reinvigorating Research on Family-Peer Linkages in Adolescence», *Journal of Research on Adolescence*, vol. 21, n.º 1, 2011, págs. 153-165, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00720.x>.

Brown, S. L., y C. C. Vaughan, *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*, Avery, Nueva York, 2010 (trad. cast.: *¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro,*

enriquecer la imaginación y alegrar el alma, Ediciones Urano, Barcelona, 2010).

Bucci, M., S. Silvério Marques, D. Oh y N. Burke Harris, «Toxic Stress in Children and Adolescents», *Advances in Pediatrics*, vol. 63, n.º 1, 2016, págs. 403-428, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2016.04.002>.

Bucket Fillers, 2021, disponible en: <https://bucketfillers101.com/>.

«Building Emotional Intelligence Playfully», Generation Mindful, consultado el 6 de junio de 2021, disponible en: <https://genmindful.com/>.

Burkus, D. «Want Your Kids (or Employees) to Have More Grit? Add This Rule», Inc.com, 22 de agosto de 2016, disponible en: <https://www.inc.com/david-burkus/want-your-kids-or-employees-to-have-more-grit-add-this-rule.html>.

Burns, David D., *Feeling Good: The New Mood Therapy*, Morrow, Nueva York, 1980 (trad. cast.: *Sentirse bien: una nueva terapia contra las depresiones*. Ediciones Paidós, Barcelona, 2010).

Bustamante, A. S., y K. Hirsh-Pasek, «Are Our Preschool Teachers Worth More Than They Were Two Months Ago?», Brookings, 13 de abril de 2020, disponible en: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/04/13/are-our-preschool-teachers-worth-more-than-they-were-two-months-ago/>.

Buttelmann, D., N. Zmyj, M. Daum y M. Carpenter, «Selective Imitation of In-Group Over Out-Group Members in 14-Month-Old Infants», *Child Development*, vol. 84, n.º 2, 2012, págs. 422-428, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01860.x>.

Cain, K., y J. Oakhill, «Matthew Effects in Young Readers: Reading Comprehension and Reading Experience Aid Vocabulary Development», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 44, n.º 5, 2011, págs. 431-343, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>.

Cain, S., *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Speaking*, Crown Publishers, Nueva York, 2012 (trad. cast.: *El poder de los introvertidos en un mundo incapaz de callarse*, RBA Bolsillo, Barcelona, 2020).

Carvalho, T., F. Krammer, y A. Iwasaki, «The First 12 Months of COVID19: A Timeline of Immunological Insights», *Nature Reviews*

Immunology, vol. 21, n.º 4, 2021, págs. 245-256, disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41577-021-00522-1>.

Castles, A., K. Rastle y K. Nation, «Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert», *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 19, n.º 1, 2018, págs. 5-51, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>.

Cates, C. B., B. P. Dreyer, S. B. Berkule, L. J. White, J. A. Arevalo y A. L. Mendelsohn, «Infant Communication and Subsequent Language Development in Children from Low-Income Families», *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 33, n.º 7, 2012, págs. 577-585, disponible en: <https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e318264c10f>.

Chae, S. W., Y. W. Seo, y K. C. Lee, «Task Difficulty and Team Diversity on Team Creativity: Multi-Agent Simulation Approach», *Computers in Human Behavior*, vol. 42, 2015, págs. 83-92, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.032>.

Chartrand, T. L., y J. A. Bargh, «The Chameleon Effect: The Perception—Behavior Link and Social Interaction», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, n.º 6, 1999, págs. 893-910, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.893>.

Chatzipanteli, A., V. Grammatikopoulos y A. Gregoriadis, «Development and Evaluation of Metacognition in Early Childhood Education», *Early Child Development and Care*, vol. 184, n.º 8, 2013, págs. 1223-1232, disponible en: <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.861456>.

Checa, P., y A. Abundis-Gutierrez, «Parenting and Temperament Influence on School Success in 9—13 Year Olds», *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00543>.

Chen, N., K. Deater-Deckard y M. A. Bell, «The Role of Temperament by Family Environment Interactions in Child Maladjustment», *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 42, n.º 8, 2014, págs. 1251-1262, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9872-y>.

Chen, P., O. Chavez, D. C. Ong y B. Gunderson, «Strategic Resource Use for Learning: A Self-Administered Intervention That Guides Self-Reflection on Effective Resource Use Enhances Academic Performance», *Psychological Science*, vol. 28, n.º 6, 2017, págs.

774-785, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797617696456>.

Cheney-Rice, Z., «Never Stop Running», *Intelligencer*, 8 de mayo de 2020, disponible en: <https://nymag.com/intelligencer/2020/05/ahmaud-arbery-death-and-joy.html>.

Cheng, A. W., J. Chang, J. O'Brien, M. S. Budgazad y J. Tsai, , «Model Minority Stereotype: Influence on Perceived Mental Health Needs of Asian Americans», *Journal of Immigrant and Minority Health*, vol. 19, n.º 3, 2016, págs. 572-581, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10903-016-0440-0>.

Cherng, H. S., «If They Think I Can: Teacher Bias and Youth of Color Expectations and Achievement», *Social Science Research*, vol. 66, 2017, págs. 170-186, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.001>.

Chin, M. J., D. M. Quinn, T. K. Dhaliwal, y V. S. Lovison, «Bias in the Air: A Nationwide Exploration of Teachers' Implicit Racial Attitudes, Aggregate Bias, and Student Outcomes», *Educational Researcher*, vol. 49, n.º 8, 2020, págs. 566-578, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0013189x20937240>.

Chouinard, M. M., «Children's Questions: A Mechanism for Cognitive Development», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 72, n.º 1, 2007, págs. vii-ix, 1-112; debate en 113-126, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x>.

Choudhury, S., S. Blakemore y T. Charman, «Social Cognitive Development during Adolescence», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, vol. 1, n.º 3, 2006, págs. 165-174, disponible en: <https://doi.org/10.1093/scan/nsl024>.

Christakis, E., *The Importance of Being Little: What Young Children Really Need from Grownups*, Penguin Putnam, Nueva York, 2016, pág. 165.

Cillessen, A. H., y L. Mayeux, «From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association between Aggression and Social Status», *Child Development*, vol. 75, n.º 1, 2004, págs. 147-163, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>.

Cillessen, A. H., y A. J. Rose, «Understanding Popularity in the Peer System», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, n.º 2,

2005, págs. 102-105, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.09637214.2005.00343.x>.

Civiletti, D., «New Assistant Principal Named at Aquebogue Elementary School», *Riverhead LOCAL*, 14 de septiembre de 2019, disponible en: <https://riverheadlocal.com/2019/09/14/new-assistant-principal-nam-ed-at-aquebogue-elementary-school/>.

Clark, K. E., y G. W. Ladd, «Connectedness and Autonomy Support in Parent—Child Relationships: Links to Children's Socioemotional Orientation and Peer Relationships», *Developmental Psychology*, vol. 36, n.º 4, 2000, págs. 485-498, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.485>.

Clauser, G., «Amazon's Alexa Never Stops Listening to You. Should You Worry?», *New York Times*, 8 de agosto de 2019, disponible en: <https://www.nytimes.com/wirecutter/blog/amazons-alexa-never-stops-listening-to-you/>.

Cloninger, C. R., «A Psychobiological Model of Temperament and Character», *Archives of General Psychiatry*, vol. 50, n.º 12, 1993, pág. 975, disponible en: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>.

Cloninger, C. R, K. M. Cloninger, I. Zwir y L. Keltikangas-Järvinen, «The Complex Genetics and Biology of Human Temperament: A Review of Traditional Concepts in Relation to New Molecular Findings», *Translational Psychiatry*, vol. 9, n.º 1, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41398-019-0621-4>.

Cohen, Lawrence J., *Playful Parenting*, Ballantine Books, Nueva York, 2002.

Cole, D. A., M. A. Maxwell, T. L. Dukewich y R. Yosick, «Targeted Peer Victimization and the Construction of Positive and Negative Self-Cognitions: Connections to Depressive Symptoms in Children», *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 39, n.º 3, 2010, págs. 421-435, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15374411003691776>.

«The Common Core FAQ», NPR, 27 de mayo de 2014, disponible en: <https://www.npr.org/sections/ed/2014/05/27/307755798/the-common-core-faq#q4>.

«The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens, 2019: Common Sense Media», Common Sense Media, 28 de octubre de 2019, disponible en: <https://www.commonsensemedia.org/

research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-2019>.

Coogle, C. G., A. Ward Parsons, L. La Croix y J. R. Ottley, «A Comparison of Dialogic Reading, Modeling, and Dialogic Reading Plus Modeling», *Infants & Young Children*, vol. 33, n.º 2, 2020, págs. 119-131, disponible en: <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000162>.

Coplan, R. J., K. Prakash, K. O'Neil y M. Armer, , «Do You 'Want' to Play? Distinguishing between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood», *Developmental Psychology*, vol. 40, n.º 2, 2004, págs. 244-258, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>.

Crenshaw, K., «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color», *Stanford Law Review*, vol. 43, n.º 6, 1991, págs. 1241-1299, disponible en: <https://doi.org/10.2307/1229039>.

Crosson, A. C., y N. K. Lesaux, «Connectives», *The Reading Teacher*, vol. 67, n.º 3, 2013, págs. 193-200, disponible en: <https://doi.org/10.1002/trtr.1197>.

Crown, C. L., S. Feldstein, M. D. Jasnow, B. Beebe y J. Jaffe, «The Cross-Modal Coordination of Interpersonal Timing: Six-Week-Olds Infants' Gaze with Adults' Vocal Behavior», *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 31, n.º 1, 2002, págs. 1-23, disponible en: <https://doi.org/10.1023/a:1014301303616>.

Csíkszentmihályi, M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial, Nueva York, 2008 (trad. cast.: *Fluir: una psicología de la felicidad*, Kairós, Barcelona, 1997).

Cui, L., M. M. Criss, E. Ratliff, Z. Wu, B. J. Houltberg, J. S. Silk y A. Sheffield Morris, «Longitudinal Links between Maternal and Peer Emotion Socialization and Adolescent Girls' Socioemotional Adjustment», *Developmental Psychology*, vol. 56, n.º 3, 2020, págs. 595-607, disponible en: <https://doi.org/10.1037/dev0000861>.

Cundiff, J. M., y K. A. Matthews, «Friends with Health Benefits: The Long-Term Benefits of Early Peer Social Integration for Blood Pressure and Obesity in Midlife», *Psychological Science*, vol. 29, n.º 5, 2018, págs. 814-823, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797617746510>.

Dadds, M. R., K. Hunter, D. J. D. Hawes, A. D. Frost, S. Vassallo, P.

Bunn, S. Merz, e Y. El Masry, «A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings», *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 39, n.º 2, 2007, págs. 111-122, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0075-4>.

Dadds, M. R., A. J. Cauchi, S. Wimalaweera, D. J. Awes y J. Brennan, «Outcomes, Moderators, and Mediators of Empathic-Emotion Recognition Training for Complex Conduct Problems in Childhood», *Psychiatry Research*, vol. 199, n.º 3, 2012, págs. 201-207, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.04.033>.

Darnon, C., B. Dompnier, O. Gilliéron y F. Butera, «The Interplay of Mastery and Performance Goals in Social Comparison: A Multiple-Goal Perspective», *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n.º 1, 2010, págs. 212-222, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0018161>.

Davis, E. L., L. J. Levine, H. C. Lench y J. A. Quas, «Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness That Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions», *Emotion*, vol. 10, n.º 4, 2010, págs. 498-510, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0018428>.

Deaux, K., y L. L. Lewis, «Structure of Gender Stereotypes: Interrelationships among Components and Gender Label», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, n.º 5, 1984, págs. 991-1004, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.5.991>.

Deci, E. L., y R. M. Ryan, «Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health», *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, vol. 49, n.º 3, 2008, págs. 182-185, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0012801>.

Deci, E. L., y R. M. Ryan, «Self-Determination», en *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, I. R. Weiner y W. E. Craighead (comps.), John Wiley & Sons, Nueva York, 2010, disponible en: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0834>.

Denby, D., «The Limits of Grit», *The New Yorker*, 21 de junio de 2016, disponible en: <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/the-limits-of-grit>.

Denworth, L., *Friendship: The Evolution, Biology, and Extraordinary*

Power of Life's Fundamental Bond, W.W. Norton, Nueva York, 2020.
Derber, C., *The Pursuit of Attention: Power and Ego in Everyday Life*, Oxford University Press, Nueva York, 2001.
Devine, R. T., y C. Hughes, «Let's Talk: Parents' Mental Talk (Not Mind-Mindedness or Mindreading Capacity) Predicts Children's False Belief Understanding», *Child Development*, vol. 90, n.º 4, 2017, págs. 1236-1253, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.12990>.
Diamond, A., W. S. Barnett, J. Thomas y S. Munro, «The Early Years: Preschool Program Improves Cognitive Control», *Science*, vol. 318, n.º 5855, 2007, págs. 1387-1388, disponible en: <https://doi.org/10.1126/science.1151148>.
Dignath, C., y G. Büttner, «Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level», *Metacognition and Learning*, vol. 3, n.º 3, 2008, págs. 231-264, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>.
Dodici, B. J., D. C. Draper y C. A. Peterson, «Early Parent—Child Interactions and Early Literacy Development», *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 23, n.º 3, 2003, págs. 124-136, disponible en: <https://doi.org/10.1177/02711214030230030301>.
Druckerman, P., *Bringing Up Bébé: One American Mother Discovers the Wisdom of French Parenting*, Penguin Books, Nueva York, 2012 (trad. cast.: *Cómo ser una mamá cruasán: una nueva forma de educar con sentido común*, Planeta, Barcelona, 2012).
Duckworth, A. L., C. Peterson, M. D. Matthews y D. R. Kelly, «Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, n.º 6, 2007, págs. 1087-1101, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>.
Duckworth, A., *Grit: The Power of Passion and Perseverance*, Scribner, Nueva York, 2016 (trad. cast.: *Grit: El poder de la pasión y la perseverancia*, Urano, Barcelona, 2016).
Duncan, L. G., J. D. Coatsworth y M. T. Greenberg, «A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent—Child Relationships and Prevention Research», *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 12, n.º 3, 2009, págs. 255-270, disponible en:

< https://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3 >.

Dweck, C. S., «Beliefs Are Central to Understanding Human Motivation», *PsycEXTRA Dataset*, 2014, disponible en: < https://doi.org/10.1037/e515492014-004 >.

Dweck, C. S., «Messages That Motivate: How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in Surprising Ways)», en *Improving Academic Achievement*, J. Aronson (comp.), Academic Press, Nueva York, 2002, págs. 37-60, disponible en: < https://doi.org/10.1016/b978-012064455-1/50006-3 >.

Dweck, C. S., *Mindset: The New Psychology of Success*, Ballantine Books, Nueva York, 2008 (trad. cast.: *Mindset: la actitud del éxito*, Sirio, Málaga, 2016).

Dweck, C. «Carol Dweck Revisits the "Growth Mindset" (Opinion)», Education Week, 22 de septiembre de 2015, disponible en: < https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09 >.

Dweck, C., «The Power of Believing That You Can Improve», charla TED, noviembre de 2014, disponible en: < https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve >.

Dweck, C. S., y E. L. Leggett, «A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality», *Psychological Review*, vol. 95, n.º 2, 1988, págs. 256-273, disponible en: < https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256 >.

«Dyslexia Basics», International Dyslexia Association, 10 de marzo de 2020, disponible en: < https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/ >.

Edison, T. A., y D. D. Runes, *The Diary and Observations of Thomas Alva Edison*, Philosophical Library, Nueva York, 1976.

Eisenberg, N., R. A. Fabes, S. A. Shepard, I. K. Guthrie, , B. C. Murphy y M. Reiser, «Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning», *Child Development*, vol. 70, n.º 2, 1999, págs. 513-534, disponible en: < https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037 >.

Elbow, P., «Bringing the Rhetoric of Assent and the Believing Game Together—and into the Classroom», *College English*, vol. 67, n.º 4, 2005, págs. 388-399, disponible en: < https://doi.org/10.2307/30044680 >.

Elliot, A. J., y C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford Press, Nueva York, 2007.

Ellis, B. J., J. Bianchi, V. Griskevicius y W. E. Frankenhuis, «Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience», *Perspectives on Psychological Science*, vol. 12, n.º 4, 2017, págs. 561-587, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1745691617693054>.

Else-Quest, N. M., J. Shibley Hyde, H. H. Goldsmith y C. A. Van Hulle, «Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis», *Psychological Bulletin*, vol. 132, n.º 1, 2006, págs. 33-72, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>.

Ely, R., y J. B. Gleason, «I'm Sorry I Said That: Apologies in Young Children's Discourse», *Journal of Child Language*, vol. 33, n.º 3, 2006, págs. 599-620, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0305000906007446>.

Ely, R., J. B. Gleason, A. MacGibbon y E. Zaretsky, «Attention to Language: Lessons Learned at the Dinner Table», *Social Development*, vol. 10, n.º 3, 2001, págs. 355-373, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00170>.

«EmbraceRace», EmbraceRace, consultado el 8 de junio de 2021, disponible en: <https://www.embracerace.org/>.

«Emotions Matter», RULER Approach, consultado el 1 de junio de 2021, disponible en: <https://www.rulerapproach.org/>.

Escolano-Pérez, E., M. L. Herrero-Nivela y M. T. Anguera, «Preschool Metacognitive Skill Assessment in Order to Promote Educational Sensitive Response from Mixed-Methods Approach: Complementarity of Data Analysis», *Frontiers in Psychology*, vol. 10, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01298>.

Evans, A. D., A. M. O'Connor y K. Lee, «Verbalizing a Commitment Reduces Cheating in Young Children», *Social Development*, vol. 27, n.º 1, 2017, págs. 87-94, disponible en: <https://doi.org/10.1111/sode.12248>.

Faber, A., E. Mazlish, J. Faber, K. A. Coe y K. A. Coe, *How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*, Simon & Schuster, Nueva York, 2012.

Fahy, J. K., «Language and Executive Functions: Self-Talk for Self-Regulation», *Perspectives on Language Learning and Education*, vol. 21, n.º 2, 2014, págs. 61-71, disponible en: <https://doi.org/10.1044/lle21.2.61>.

Farkas, C., y C. Vallotton, «Differences in Infant Temperament between Chile and the US», *Infant Behavior and Development*, vol. 44, 2016, págs. 208-218, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.07.005>.

Farrant, B. M., T. A. J. Devine, M. T. Maybery y J. Fletcher, «Empathy, Perspective Taking and Prosocial Behaviour: The Importance of Parenting Practices», *Infant and Child Development*, vol. 21, n.º 2, 2011, págs. 175-188, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.740>.

Feldman, R., «Parent-Infant Synchrony: A Biobehavioral Model of Mutual Influences in the Formation of Affiliative Bonds», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 77, n.º 2, 2012, págs. 42-51, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00660.x>.

Feldman, R., «The Intrauterine Environment, Temperament, and Development: Including the Biological Foundations of Individual Differences in the Study of Psychopathology and Wellness», *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 47, n.º 3, 2008, págs. 233-235, disponible en: <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e3181613a92>.

Ferjan Ramírez, N., S. Roseberry Lytle y P. K. Kuhl, «Parent Coaching Increases Conversational Turns and Advances Infant Language Development», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 117, n.º 7, 2020, págs. 3484-3491, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1921653117>.

Fernando, S., *Mental health, race and culture* (3.ª ed.), Red Globe Press, Londres, 2010.

Feshir, R., «Remembering George Floyd, the Man», MPR News, 8 de marzo de 2021, disponible en: <https://www.mprnews.org/story/2021/03/08/remembering-george-floyd>.

Fink, E., S. Mareva y J. L. Gibson, , «Dispositional Playfulness in Young Children: A Cross-Sectional and Longitudinal Examination of the Psychometric Properties of a New Child Self-Reported Playfulness Scale and Associations with Social Behaviour», *Infant and Child Development*, vol. 29, n.º 4, 2020, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.2181>.

«Five Steps for Brain-Building Serve and Return», Center on the Developing Child at Harvard University, 29 de octubre de 2020,

disponible en: <https://developingchild.harvard.edu/resources/5-steps-for-brain-building-serve-and-return/>.

Fivush, R., y J. McDermott Sales, «Coping, Attachment, and Mother-Child Narratives of Stressful Events», *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 52, n.º 1, 2006, págs. 125-150, disponible en: <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0003>.

Fivush, R., F. G. Bohanek y K. Marin, «Patterns of Family Narrative Co-Construction in Relation to Adolescent Identity and Well-Being», en *Narrative Development in Adolescence*, K. C. McLean y M. Pasupathi, (comps.), Springer, Boston, 2010, págs. 45-63, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-89825-4_3>.

Fivush, R., K. Marin, , K. McWilliams, y J. G. Bohanek, «Family Reminiscing Style: Parent Gender and Emotional Focus in Relation to Child Well-Being», *Journal of Cognition and Development*, vol. 10, n.º 3, 2009, págs. 210-235, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15248370903155866>.

Flannery, R. B., y M. R. Harvey, «Psychological Trauma and Learned Helplessness: Seligman's Paradigm Reconsidered», *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, vol. 28, n.º 2, 1991, págs. 374-378, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0033-3204.28.2.374>.

Frazier, B. N., S. A. Gelman, y H. M. Wellman, «Young Children Prefer and Remember Satisfying Explanations», *Journal of Cognition and Development*, vol. 17, n.º 5, 2016, págs. 718-736, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1098649>.

French, D. C. y Conrad, J., «School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior», *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, n.º 3, 2001, págs. 225-244, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>.

«Frequently Asked Questions», Dyslexia Help at the University of Michigan, consultado el 29 de mayo de 2021, disponible en: <http://dyslexiahelp.umich.edu/answers/faq>.

Friedman, B., y J. Fruchter, *Daniel Tiger's Neighborhood: Daniel's New Friend*, Simon Spotlight, Nueva York, 2015.

Fuchs, D., y L. S. Fuchs, «Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It?», *Reading Research Quarterly*, vol. 41, n.º 1, 2006, págs. 93-99, disponible en: <https://doi.org/10.1598/rrq.41.1.4>.

García, J. R., y K. Cain, «Decoding and Reading Comprehension», *Review of Educational Research*, vol. 84, n.º 1, 2014, págs. 74-111, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>.

Gartstein, M. A., S. P. Putnam, E. N. Aron, y M. K. Rothbart, «Temperament and Personality», en *The Oxford Handbook of Treatment Processes and Outcomes in Psychology*, Sara Maltzman (comp.), Oxford University Press, Nueva York, 2016, págs. 11-41, disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199739134.013.2>.

Gasser, L., y M. Keller, «Are the Competent the Morally Good? Perspective Taking and Moral Motivation of Children Involved in Bullying», *Social Development*, vol. 18, n.º 4, 2009, págs. 798-816, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x>.

Gayraud, F., y S. Kern, «Influence of Preterm Birth on Early Lexical and Grammatical Acquisition», *First Language*, vol. 27, n.º 2, 2007, págs. 159-173, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0142723706075790>.

Georgakopoulos, T., «Semantic Maps», *Linguistics*, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1093/obo/9780199772810-0229>.

Gerber, M., *Dear Parent: Caring for Infants with Respect*, Resources for Infant Educarers (RIE), Los Ángeles, 2003.

Giles, J. W., y G. D. Heyman, «Young Children's Beliefs about the Relationship between Gender and Aggressive Behavior», *Child Development*, vol. 76, n.º 1, 2005, págs. 107-121, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00833.x>.

Gillespie, N. A., C. R. Cloninger, A. C. Heath y N. G. Martin, «The Genetic and Environmental Relationship between Cloninger's Dimensions of Temperament and Character», *Personality and Individual Differences*, vol. 35, n.º 8, 2003, págs. 1931-1946, disponible en: <https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00042-4>.

Gillis, A., e I. Roskam, «Daily Exhaustion and Support in Parenting: Impact on the Quality of the Parent—Child Relationship», *Journal of Child and Family Studies*, vol. 28, n.º 7, 2019, págs. 2007-2016, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01428-2>.

Givens Rolland, R., «Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools», *Review of Educational*

Research, vol. 82, n.º 4, 2012, págs. 396-435, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>.

Glăveanu, V., «Creativity and Global Citizenship Education», en *Global Citizenship Education*, A. Akkari y K. Maleq (comps.), Springer, Cham, 2020, págs. 191-202, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_14>.

Gleason, J. B., y S. Weintraub, «The Acquisition of Routines in Child Language», *Language in Society*, vol. 5, n.º 2, 1976, págs. 129-136, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0047404500006977>.

Glick, G. C., y A. J. Rose, «Prospective Associations between Friendship Adjustment and Social Strategies: Friendship as a Context for Building Social Skills», *Developmental Psychology*, vol. 47, n.º 4, 2011, págs. 1117-1132, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0023277>.

Godin, S., *The Dip: A Little Book That Teaches You When to Quit (and When to Stick)*, Portfolio, Nueva York, 2007 [trad. cast.: *El abismo. Un pequeño libro que le enseñará cuándo renunciar (y cuándo preservar)*, Norma, Barcelona, 2008].

Goetz, P. J., «The Effects of Bilingualism on Theory of Mind Development», *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 6, n.º 1, 2003, págs. 1-15, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s1366728903001007>.

Goleman, D., «Hot to Help», *Greater Good*, 1 de marzo de 2008, disponible en: <https://greatergood.berkeley.edu/article/item/hot_to_help>.

Golinkoff, R. M., E. Hoff, M. L. Rowe, C. S. Tamis-LeMonda y Kathy Hirsh-Pasek, «Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences», *Child Development*, vol. 90, n.º 3, 2018, págs. 985-992, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>.

Golinkoff, R. M., K. Hirsh-Pasek, L. E. Berk y D. Singer, «Sharing the Science: From the Lab to the Classroom», *PsycEXTRA Dataset*, 2009, disponible en: <https://doi.org/10.1037/e516472011-003>.

Gong, D., H. He, D. Liu, W. Ma, L. Dong, C. Luo y D. Yao, «Enhanced Functional Connectivity and Increased Gray Matter Volume of Insula Related to Action Video Game Playing», *Scientific Reports*, vol. 5, n.º 9763, 2015, disponible en: <https://www.nature.com/

articles/srep09763>.

Goodboy, A. K., M. M. Martin y C. E. Rittenour, «Bullying as an Expression of Intolerant Schemas», *Journal of Child & Adolescent Trauma*, vol. 9, n.º 4, 2016, págs. 277-282, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s40653-016-0089-9>.

Goodwin, G., «Well Played: The Origins and Future of Playfulness», *American Journal of Play*, vol. 6, n.º 2, invierno de 2014, págs. 234-266.

Gopnik, A. *The Gardener and the Carpenter*, Farrar, Straus & Giroux, Nueva York, 2016 (trad. cast.: *¿Padres jardineros o padres carpinteros?,* Martínez Roca, Barcelona, 2018).

Gordon, J., «Inadvertent Complicity: Colorblindness in Teacher Education», *Educational Studies*, vol. 38, n.º 2, 2005, págs. 135-153, disponible en: <https://doi.org/10.1207/s15326993es3802_5>.

Goswami, H., «Social Relationships and Children's Subjective Well-Being», *Social Indicators Research*, vol. 107, n.º 3, 2011, págs. 575-588, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z>.

Graber, R., R. Turner y A. Madill, «Best Friends and Better Coping: Facilitating Psychological Resilience through Boys' and Girls' Closest Friendships», *British Journal of Psychology*, vol. 107, n.º 2, 2015, págs. 338-358, disponible en: <https://doi.org/10.1111/bjop.12135>.

Gülgöz, S., J. J. Glazier, E. A. Enright, D. J. Alonso, L. J. Durwood, A. A. Fast, R. Lowe *et al.*, «Similarity in Transgender and Cisgender Children's Gender Development», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 116, n.º 49, 2019, págs. 24480-24485, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1909367116>.

Gupta, A., D. M. Szymanski y F. T. Leong, «The "Model Minority Myth": Internalized Racialism of Positive Stereotypes as Correlates of Psychological Distress, and Attitudes toward Help-Seeking», *Asian American Journal of Psychology*, vol. 2, n.º 2, 2011, págs. 101-114, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0024183>.

Guralnick, M. J., B. Neville, M. A. Hammond y R. T. Connor, «Linkages between Delayed Children's Social Interactions with Mothers and Peers», *Child Development*, vol. 78, n.º 2, 2007, págs. 459-473, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01009.x>.

Hale, C. M., y H. Tager-Flusberg, «The Influence of Language on Theory of Mind: A Training Study», *Developmental Science*, vol. 6, n.º 3, 2003, págs. 346-359, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00289>.

Hamilton, M., E. Mont y C. McLain, «Deletion, Omission, Reduction: Redefining the Language We Use to Talk About African American English», *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, vol. 3, n.º 1, 2018, págs. 107-117, disponible en: <https://doi.org/10.1044/persp3.sig1.107>.

Hamm, M. P., A. S. Newton, A. Chisholm, J. Shulhan, A. Milne, P. Sundar, H. Ennis, S. D. Scott y L. Hartling, «Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People», *JAMA Pediatrics*, vol. 169, n.º 8, 2015, págs. 770-777, disponible en: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>.

Hammer, D., y E. Van Zee, *Seeing the Science in Children's Thinking: Case Studies of Student Inquiry in Physical Science*, Heinemann, Portsmouth, 2006.

Harcourt, S., M. Jasperse y V. A. Green, «We Were Sad and We Were Angry': A Systematic Review of Parents' Perspectives on Bullying», *Child & Youth Care Forum*, vol. 43, n.º 3, 2014, págs. 373-391, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9243-4>.

Hargrave, A. C., y M. Sénéchal, «A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, n.º 1, 2000, págs. 75-90, disponible en: <https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)00038-1>.

Harness Goodwin, M., «Exclusion in Girls' Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground», *Human Development*, vol. 45, n.º 6, 2002, págs. 392-415, disponible en: <https://doi.org/10.1159/000066260>.

Harris, P. L., M. Rosnay y F. Pons, «Language and Children's Understanding of Mental States», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, n.º 2, 2005, págs. 69-73, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.09637214.2005.00337.x>.

Hart, B., y T. Risley, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Brookes Publishing Co., Baltimore, 1995.

Hartl, A. C., D. DeLay, B. Laursen, J. Denner, L. Werner, S. Campe y E.

Ortiz, «Dyadic Instruction for Middle School Students: Liking Promotes Learning», *Learning and Individual Differences*, vol. 44, 2015, págs. 33-39, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.002>.

Hartman, S., y J. Belsky, «Prenatal Programming of Postnatal Plasticity», *Prenatal Stress and Child Development*, 2021, págs. 349-385, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-60159-1_13>.

Hatfield, E., J. T. Cacioppo y R. L. Rapson, «Emotional Contagion», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, n.º 3, 1993, págs. 96-100, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770953>.

Hawley, P. H., «Social Dominance and Prosocial and Coercive Strategies of Resource Control in Preschoolers», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, n.º 2, 2002, págs. 167-176, disponible en: <https://doi.org/10.1080/01650250042000726>.

Hawley, P. H., «Prosocial and Coercive Configurations of Resource Control in Early Adolescence: A Case for the Well-Adapted Machiavellian», *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 49, n.º 3, 2003, págs. 279-309, disponible en: <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0013>.

Hawley, P. H., T. D. Little y N. A. Card, «The Allure of a Mean Friend: Relationship Quality and Processes of Aggressive Adolescents with Prosocial Skills», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 31, n.º 2, 2007, págs. 170-180, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0165025407074630>.

Heathers, G., «Emotional Dependence and Independence in Nursery School Play», *Journal of Genetic Psychology*, vol. 87, n.º 1, 1955, págs. 37-57, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532914>.

Helm, B., «Friendship», Stanford Encyclopedia of Philosophy (Universidad Stanford), 30 de julio de 2021, disponible en: <https://plato.stanford.edu/entries/friendship/#1.1>.

Hill, D. R., S. A. King, C. J. Lemons y J. N. Partanen, «Fidelity of Implementation and Instructional Alignment in Response to Intervention Research», *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 27, n.º 3, 2012, págs. 116-124, disponible en: <https://

doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00357.x>.

Hirsh-Pasek, K., L. B. Adamson, R. Bakeman, M. T. Owen, R. M. Golinkoff, A. Pace, P. K. S. Yust y K. Suma, «The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success», *Psychological Science*, vol. 26, n.º 7, 2015, págs. 1071-1083, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>.

Hirsh-Pasek, K., R. M. Alper y R. M. Golinkoff, «Living in Pasteur's Quadrant: How Conversational Duets Spark Language at Home and in the Community», *Discourse Processes*, vol. 55, n.º 4, 2018, págs. 338-345, disponible en: <https://doi.org/10.1080/0163853x.2018.1442114>.

Hirsh-Pasek, K., R. M. Golinkoff y D. E. Eyer, *Einstein Never Used Flash Cards: How Our Children Really Learn—And Why They Need to Play More and Memorize Less*, Rodale, Nueva York, 2004 (trad. cast.: *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando*, Martínez Roca, Barcelona, 2005).

Hirsh-Pasek, K., R. M. Golinkoff, L. E. Berk y D. Singer, «A Mandate for Playful Learning in Preschool», Oxford University Press, Oxford, 2008, disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>.

Ho, C. Y., «Better Health with More Friends: The Role of Social Capital in Producing Health», *Health Economics*, vol. 25, n.º 1, 2014, págs. 91-100, disponible en: <https://doi.org/10.1002/hec.3131>.

Hoff, E., «The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech», *Child Development*, vol. 74, n.º 5, 2003, págs. 1368-1378, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>.

Hoffmann, J. D., M. A. Brackett, C. S. Bailey y C. J. Willner, «Teaching Emotion Regulation in Schools: Translating Research into Practice with the RULER Approach to Social and Emotional Learning», *Emotion*, vol. 20, n.º 1, 2020, págs. 105-109, disponible en: <https://doi.org/10.1037/emo0000649>.

Hogan, T. P., H. W. Catts y T. D. Little, «The Relationship between Phonological Awareness and Reading», *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 36, n.º 4, 2005, págs. 285-293, disponible en: <https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029)>.

Holder, M. D., y B. Coleman, «Children's Friendships and Positive Well-Being», *Friendship and Happiness*, 2015, págs. 81-97, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9603-3_5>.

Holder, M. D., y B. Coleman, «The Contribution of Social Relationships to Children's Happiness», *Journal of Happiness Studies*, vol. 10, n.º 3, 2007, págs. 329-349, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0>.

Hooper, F., «Piaget's Conservation Tasks: The Logical and Developmental Priority of Identity Conservation», *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 8, n.º 2, 1969, págs. 234-249, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0022-0965(69)90098-8>.

Hsu, H., y A. Fogel, «Infant Vocal Development in a Dynamic Mother-Infant Communication System», *Infancy*, vol. 2, n.º 1, 2001, págs. 87-109, disponible en: <https://doi.org/10.1207/s15327078in0201_6>.

Hubert, S., e I. Aujoulat, «Parental Burnout: When Exhausted Mothers Open Up», *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 2018, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021>.

Hughes, C., R. T. Devine y Z. Wang, «Does Parental Mind-Mindedness Account for Cross-Cultural Differences in Preschoolers' Theory of Mind?», *Child Development*, vol. 89, n.º 4, 2017, págs. 1296-1310, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.12746>.

Isaksen, S. G., y J. P. Gaulin, «A Reexamination of Brainstorming Research: Implications for Research and Practice», *Gifted Child Quarterly*, vol. 49, n.º 4, 2005, págs. 315-329, disponible en: <https://doi.org/10.1177/001698620504900405>.

Ishizuka, P., «Social Class, Gender, and Contemporary Parenting Standards in the United States: Evidence from a National Survey Experiment», *Social Forces*, vol. 98, n.º 1, 2019, págs. 31-58, disponible en: <https://doi.org/10.1093/sf/soy107>.

Jacobson, D., «Interpreting Instant Messaging: Context and Meaning in Computer-Mediated Communication», *Journal of Anthropological Research*, vol. 63, n.º 3, 2007, págs. 359-381, disponible en: <https://doi.org/10.3998/jar.0521004.0063.303>.

Jacoby, J. W., y N. K. Lesaux, «Language and Literacy Instruction in Preschool Classes That Serve Latino Dual Language Learners», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 40, 2017, págs. 77-86,

disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.001>.
Janey, D. W., «Black Parents Give Their Kids 'The Talk.' What If White Parents Did, Too?», WBUR, 2021, disponible en: <https://www.wbur.org/cognoscenti/2021/04/12/the-talk-racism-black-parents-children-david-w-janey>.
Jarrett, R. L., y S. Coba-Rodriguez, «'If You Have a Kid That's Ready to Learn': The Kindergarten Transition Experiences of Urban, Low-Income, African-American Preschoolers», *Journal of Poverty*, vol. 23, n.º 3, 2018, págs. 229-252, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10875549.2018.1555729>.
Jensen, S. V., «Difference and Closeness: Young Children's Peer Interactions and Peer Relations in School», *Childhood*, vol. 25, n.º 4, 2018, págs. 501-515, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0907568218803437>.
Jirout, J., y D. Klahr, «Children's Scientific Curiosity: In Search of an Operational Definition of an Elusive Concept», *Developmental Review*, vol. 32, n.º 2, 2012, págs. 125-160, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.04.002>.
Jones, B. D., «The Unintended Outcomes of High-Stakes Testing», en *High Stakes Testing: New Challenges and Opportunities for School Psychology*, L. J. Kruger y D. Shriberg (comps.), Routledge, Nueva York, 2007, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780203836583-5>.
Jones, S. M., S. M. Bouffard y R. Weissbourd, «Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning», *Phi Delta Kappan*, vol. 94, n.º 8, 2013, págs. 62-65, disponible en: <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>.
Jones-Walker, C., «Being Constructed as Different, While Teaching about Difference», *PsycEXTRA Dataset*, 2010, disponible en: <https://doi.org/10.1037/e626412011-001>.
Jung, C. G., *Modern Man in Search of a Soul*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1933.
Kagan, J., *Galen's prophecy: temperament in human nature*, Routledge, Nueva York, 2019.
Kagan, J., y N. Snidman, *The long shadow of temperament*, Belknap Press of Harvard Univervisity Press, Cambridge, 2004.
Kamenetz, A., «6 Potential Brain Benefits of Bilingual Education», NPR, 2016, disponible en: <https://www.npr.org/sections/

ed/2016/11/29/497943749/6-potential-brain-benefits-of-bilingual-education>.

Kapetanovic, S., y T. Skoog, «The Role of the Family's Emotional Climate in the Links between Parent-Adolescent Communication and Adolescent Psychosocial Functioning», *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, vol. 49, n.º 2, 2020, págs. 141-154, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00705-9>.

Kapoula, Z., S. Ruiz, L. Spector, M. Mocorovi, C. Gaertner, C. Quilici y M. Vernet, «Education Influences Creativity in Dyslexic and Non-Dyslexic Children and Teenagers», *PLOS ONE*, vol. 11, n.º 3, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150421>.

Kärnä, A., M. Voeten, T. D. Little, E. Poskiparta, A. Kaljonen y C. Salmivalli, «A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6», *Child Development*, vol. 82, n.º 1, 2011, págs. 311-330, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>.

Katz, N., y K. McNulty, *Reflective Listening*, Syracuse University, 1994, disponible en: <https://www.maxwell.syr.edu/uploadedFiles/parcc/cmc/Reflective%20Listening%20NK.pdf>.

Katz, P. A., y J. A. Kofkin, «Race, Gender, and Young Children», en *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder*, S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti y J. R. Weisz (comps.), Cambridge University Press, Nueva York, 1997, págs. 51-74.

Kaye, L., A. Orben, D. A. Ellis, S. C. Hunter y S. Houghton, «The Conceptual and Methodological Mayhem of 'Screen Time», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, n.º 10, 2020, pág. 3661, disponible en: <https://doi.org/10.3390/ijerph17103661>.

Kefalianos, E., M. Onslow, S. Block, R. Menzies y S. Reilly, «Early Stuttering, Temperament and Anxiety: Two Hypotheses», *Journal of Fluency Disorders*, vol. 37, n.º 3, 2012, págs. 151-163, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.03.002>.

Kelley, P., S. W. Lockley, R. G. Foster y J. Kelley, «Synchronizing Education to Adolescent Biology: 'Let Teens Sleep, Start School Later», *Learning, Media and Technology*, vol. 40, n.º 2, 2014, págs. 210-226, disponible en: <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.942666>.

Kiff, C. J., L. J. Lengua y M. Zalewski, «Nature and Nurturing: Parenting in the Context of Child Temperament», *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 14, n.º 3, 2011, págs. 251-301, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0093-4>.

Kiff, C. J., L. J. Lengua y N. R. Bush, «Temperament Variation in Sensitivity to Parenting: Predicting Changes in Depression and Anxiety», *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 39, n.º 8, 2011, págs. 1199-1212, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9539-x>.

Kim, J., Y. Shin, E. Tsukayama y D. Park, «Stress Mindset Predicts Job Turnover among Preschool Teachers», *Journal of School Psychology*, vol. 78, 2020, págs. 13-22, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.002>.

Kim, K. H., «The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking», *Creativity Research Journal*, vol. 23, n.º 4, 2011, págs. 285-295, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>.

Kim, P. Y., y D. Lee, «Internalized Model Minority Myth, Asian Values, and Help-Seeking Attitudes among Asian American Students», *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 20, n.º 1, 2014, págs. 98-106, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0033351>.

Klein, K. M., y M. Wang, «Deep-Level Diversity and Leadership», *American Psychologist*, vol. 65, n.º 9, 2010, págs. 932-934, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0021355>.

Klein, M. R., L. J. Lengua, S. F. Thompson, L. Moran, E. J. Ruberry, C. Kiff y M. Zalewski, «Bidirectional Relations between Temperament and Parenting Predicting Preschool-Age Children's Adjustment», *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 47, n.º sup. 1, noviembre de 2016, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1169537>.

Kline, M. A., R. Shamsudheen y T. Broesch, «Variation Is the Universal: Making Cultural Evolution Work in Developmental Psychology», *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 373, n.º 1743, febrero de 2018, pág. 20170059, disponible en: <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0059>.

Knafo, A., C. Zahn-Waxler, C. Van Hulle, J. L. Robinson y S. H. Rhee,

«The Developmental Origins of a Disposition toward Empathy: Genetic and Environmental Contributions», *Emotion*, vol. 8, n.º 6, 2008, págs. 737-752, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0014179>.

Kochenderfer-Ladd, B., y J. L. Wardrop, «Chronicity and Instability of Children's Peer Victimization Experiences as Predictors of Loneliness and Social Satisfaction Trajectories», *Child Development*, vol. 72, n.º 1, 2001, págs. 134-151, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270>.

Konrath, S. H., E. H. O'Brien y C. Hsing, «Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis», *Personality and Social Psychology Review*, vol. 15, n.º 2, 2010, págs. 180-198, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>.

Koplewicz, H. S., *The Scaffold Effect*, Harmony Books, Nueva York, 2021.

Kopp, H. S., «Social Resonance and Embodied Coordination in Face-to-Face Conversation with Artificial Interlocutors», *Speech Communication*, vol. 52, n.º 6, 2010, págs. 587-597, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.02.007>.

Kostelnik, M. J., A. P. Whiren, A. K. Soderman y M. Rupiper, *Guiding Children's Social Development & Learning: Theory and Skills*, Cengage Learning, Boston, 2018.

Kremer-Sadlik, T., y A. L. Paugh, «Everyday Moments», *Time & Society*, vol. 16, n.os 2-3, 2007, págs. 287-308, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0961463x07080276>.

LaBounty, J., H. M. Wellman, S. Olson, K. Lagattuta y D. Liu, «Mothers' and Fathers' Use of Internal State Talk with Their Young Children», *Social Development*, vol. 17, n.º 4, 2008, págs. 757-775, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x>.

Laible, D., «Mother-Child Discourse in Two Contexts: Links with Child Temperament, Attachment Security, and Socioemotional Competence», *Developmental Psychology*, vol. 40, n.º 6, 2004, págs. 979-992, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.979>.

Lakin, J. L., y T. L. Chartrand, «Using Nonconscious Behavioral Mimicry to Create Affiliation and Rapport», *Psychological Science*,

vol. 14, n.º 4, 2003, págs. 334-339, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.14481>.

Langkamp, D. L., y J. M. Pascoe, «Temperament of Pre-Term Infants at 9 Months of Age», *Ambulatory Child Health*, vol. *7*, n.os 3-4, 2001, págs. 203-212, disponible en: <https://doi.org/10.1046/j.1467-0658.2001.00131.x>.

Lareau, A., «Social Class and the Daily Lives of Children», *Childhood*, vol. 7, n.º 2, 2000, págs. 155-171, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0907568200007002003>.

Lareau, A., *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, University of California Press, Berkeley, 2003, págs. 72-73.

Leaper, C., S. T. Hauser, A. Kremen, S. I. Powers, A. M. Jacobson, G. G. Noam, B. Weiss-Perry y D. Follansbee, «Adolescent-Parent Interactions in Relation to Adolescents' Gender and Ego Development Pathway», *Journal of Early Adolescence*, vol. 9, n.º 3, 1989, págs. 335-361, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0272431689093009>.

Lee, A., y B. L. Hankin, «Insecure Attachment, Dysfunctional Attitudes, and Low Self-Esteem Predicting Prospective Symptoms of Depression and Anxiety During Adolescence», *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 38, n.º 2, 2009, págs. 219-231, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>.

Lee, E. H., Q. Zhou, N. Eisenberg e Y. Wang, «Bidirectional Relations between Temperament and Parenting Styles in Chinese Children», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 37, n.º 1, 2012, págs. 57-67, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0165025412460795>.

Lee, R., S., Lane, A. Tang, C. Leung, S. Kwok, L. Louie, G. Browne y S. Chan, «Effects of an Unstructured Free Play and Mindfulness Intervention on Wellbeing in Kindergarten Students», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, n.º 15, 2020, pág. 5382, disponible en: <https://doi.org/10.3390/ijerph17155382>.

Lee, S. J., S. H. Park y H. Chae, «Biopsychological Structure of Yin-Yang Using Cloninger's Temperament Model and Carver and White's BIS/BAS Scale», *PeerJ*, vol. 4, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.7717/peerj.2021>.

Lei, R. F., E. R. Green, S. Leslie y M. Rhodes, «Children Lose

Confidence in Their Potential to 'Be Scientists,' but Not in Their Capacity to 'Do Science», *Developmental Science*, vol. 22, n.º 6, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1111/desc.12837>.

Lemmer, S. «Alexa, Are You Friends with My Kid? Smart Speakers and Children's Privacy Under the GDPR», *SSRN* revista electrónica, 2020, disponible en: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3627478>.

Lengua, L. J., y E. A. Kovacs, «Bidirectional Associations between Temperament and Parenting and the Prediction of Adjustment Problems in Middle Childhood», *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 26, n.º 1, 2005, págs. 21-38, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.10.001>.

Lesaux, N. K., J. R. Harris y P. Sloane, «Adolescents' Motivation in the Context of an Academic Vocabulary Intervention in Urban Middle School Classrooms», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 56, n.º 3, 2012, págs. 231-240, disponible en: <https://doi.org/10.1002/jaal.00132>.

Lesaux, N. K., S. Jones, K. P. Bock y J. R. Harris, «The Regulated Learning Environment: Supporting Adults to Support Children», *Young Children*, vol. 70, n.º 5, 2015, págs. 20-27, disponible en: <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.70.5.20>.

«The Let Grow Project», Let Grow, 2021, disponible en: <https://letgrow.org/program/the-let-grow-project/>.

Levy, J., A. Goldstein y R. Feldman, «The Neural Development of Empathy Is Sensitive to Caregiving and Early Trauma», *Nature Communications*, vol. 10, n.º 1, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09927-y>.

Levy, S. R., y M. Killen, *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, Oxford University Press, Nueva York, 2010.

Lewis, C. S., *The Four Loves*, HarperOne, San Francisco, 2017 (trad. cast.: *Los cuatro amores*, Rialp, Madrid, 2017).

Leyshon, C., «This Week in Fiction: Mohsin Hamid», *The New Yorker*, 16 de septiembre de 2012, disponible en: <https://www.newyorker.com/books/page-turner/this-week-in-fiction-mohsin-hamid>.

Li, Y., y M. F. Wright, «Adolescents' Social Status Goals: Relationships to Social Status Insecurity, Aggression, and Prosocial Behavior», *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 43, n.º 1, 2013, págs. 146-160, disponible en: <https://doi.org/10.1007/

s10964-013-9939-z>.

Li Grining, C., C. C. Raver, K. Champion, L. Sardin, M. Metzger y S. M. Jones, «Understanding and Improving Classroom Emotional Climate and Behavior Management in the 'Real World': The Role of Head Start Teachers' Psychosocial Stressors» *Early Education & Development*, vol. 21, n.º 1, 2010, págs. 65-94, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>.

Lindsey, E. W., e Y. M. Caldera, «Shared Affect and Dyadic Synchrony among Secure and Insecure Parent-Toddler Dyads», *Infant and Child Development*, vol. 24, n.º 4, 2014, págs. 394-413, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.1893>.

«List of Dyslexic Achievers», Dyslexia the Gift, consultado el 29 de mayo de 2021, disponible en: <https://www.dyslexia.com/about-dyslexia/dyslexic-achievers/all-achievers/>.

Liu, J., R. Feng, X. Ji, N. Cui, A. Raine y S. C. Mednick, «Midday Napping in Children: Associations between Nap Frequency and Duration across Cognitive, Positive Psychological Well-Being, Behavioral, and Metabolic Health Outcomes», *Sleep*, vol. 42, n.º 9, 2019 disponible en: <https://doi.org/10.1093/sleep/zsz126>.

Livingston, E. M., L. S. Siegel y U. Ribary, «Developmental Dyslexia: Emotional Impact and Consequences», *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 23, n.º 2, 2018, págs. 107-135, disponible en: <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>.

Lockl, K., y W. Schneider, «Precursors of Metamemory in Young Children: The Role of Theory of Mind and Metacognitive Vocabulary», *Metacognition and Learning*, vol. 1, n.º 1, 2006, págs. 15-31, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6585-9>.

Loewus, L., «For Parents Confused by Common-Core Math, Ask the Teacher for Help», Education Week, 7 de enero de 2016, disponible en: <https://www.edweek.org/teaching-learning/for-parents-confused-by-common-core-math-ask-the-teacher-for-help/2016/01>.

Lonczak, H. S., «Catastrophizing and Decatastrophizing: A PositivePsychology.com Guide», PositivePsychology.com, 7 de octubre de 2020, disponible en: <https://positivepsychology.com/catastrophizing/>.

Lu, P., J. Oh, K. E. Leahy y W. J. Chopik, «Friendship Importance

Around the World: Links to Cultural Factors, Health, and Well-Being», *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2021, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570839>.

Lucadamo, K., «Back Off Parents: It's Not Your Job to Teach Common Core Math When Helping with Homework», *Hechinger Report*, 5 de enero de 2016, disponible en: <https://hechingerreport.org/back-off-parents-its-not-your-job-to-teach-common-core-math-when-helping-with-homework/>.

Luk, G., y E. Bialystok, «Bilingualism Is Not a Categorical Variable: Interaction between Language Proficiency and Usage», *Journal of Cognitive Psychology*, vol. 25, n.º 5, 2013, págs. 605-621, disponible en: <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>.

Luthar, S. S., y S. J. Latendresse, «Children of the Affluent: Challenges to Well-Being», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, n.º 1, 2005, págs. 49-53, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.09637214.2005.00333.x>.

Luthar, S. S., N. L. Kumar y N. Zillmer, «High-Achieving Schools Connote Risks for Adolescents: Problems Documented, Processes Implicated, and Directions for Interventions», *American Psychologist*, vol. 75, n.º 7, 2020, págs. 983-995, disponible en: <https://doi.org/10.1037/amp0000556>.

Maccoby, E. E., «Gender and Relationships: A Developmental Account», *American Psychologist*, vol. 45, n.º 4, 1990, págs. 513-520, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.45.4.513>.

Mafessoni, F., y M. Lachmann, «The Complexity of Understanding Others as the Evolutionary Origin of Empathy and Emotional Contagion», *Scientific Reports*, vol. 9, n.º 5794, 2019, disponible en: <https://www.nature.com/articles/s41598-019-41835-5>.

«Making Caring Common», Harvard Graduate School of Education, consultado el 7 de junio de 2021, disponible en: <https://mcc.gse.harvard.edu/>.

Mangels, J. A., B. Butterfield, J. Lamb, C. Good y C. S. Dweck, «Why Do Beliefs about Intelligence Influence Learning Success? A Social Cognitive Neuroscience Model», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, vol. 1, n.º 2, 2006, págs. 75-86, disponible en: <https://doi.org/10.1093/scan/nsl013>.

Mansukhani, S., M. Ho, E. A. Bradley y M. C. Brodsky, «Accelerated

Visual Recovery from Protracted Hypoxic Cortical Blindness in a Child», *American Journal of Ophthalmology Case Reports*, vol. 16, 2019, pág. 100534, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ajoc.2019.100534>.

Martin, G. B., y R. D. Clark, «Distress Crying in Neonates: Species and Peer Specificity», *Developmental Psychology*, vol. 18, n.º 1, 1982, págs. 3-9, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.1.3>.

Martín-Antón, L. J., M. I. Monjas, F. J. García Bacete e I. Jiménez-Lagares, «Problematic Social Situations for Peer-Rejected Students in the First Year of Elementary School», *Frontiers in Psychology*, vol. 7, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01925>.

Matusov, E., y R. Hayes, «Sociocultural Critique of Piaget and Vygotsky», *New Ideas in Psychology*, vol. 18, n.os 2-3, 2000, págs. 215-239, disponible en: <https://doi.org/10.1016/s0732-118x(00)00009-x>.

Maunder, R., y C. P. Monks, «Friendships in Middle Childhood: Links to Peer and School Identification, and General Self-Worth», *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 37, n.º 2, 2018, págs. 211-229, disponible en: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12268>.

Mayeux, L., A. D. Bellmore y A. H. Cillessen, «Predicting Changes in Adjustment Using Repeated Measures of Sociometric Status», *Journal of Genetic Psychology*, vol. 168, n.º 4, 2007, págs. 401-424, disponible en: <https://doi.org/10.3200/gntp.168.4.401-424>.

Mayfield, V., «Learning to Challenge Racial "Colorblindness"», *Educational Leadership*, 1 de febrero de 2021, disponible en: <https://www.ascd.org/el/articles/learning-to-challenge-racial-colorblindness>.

McAdams, D. P., *The Redemptive Self: Stories Americans Live By*, Oxford University Press, Nueva York, 2013.

McCloud, C., *Have You Filled a Bucket Today?: A Guide to Daily Happiness*, Bucket Fillers, Chicago, 2015.

McClowry, S. G., *Your Child's Unique Temperament: Insights and Strategies for Responsive Parenting*, Research Press, Champaign, 2003.

McGonigal, J., *SuperBetter: A revolutionary approach to getting stronger, happier, braver and more resilient*, HarperThorsons, Londres, 2016.

McKinnon, R. D., A. Friedman-Krauss, A. L. Roy y C. C. Raver, «Teacher—Child Relationships in the Context of Poverty: The Role of Frequent School Mobility», *Journal of Children and Poverty*, vol. 24, n.º 1, 2018, págs. 25-46, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10796126.2018.1434761>.

McLaughlin, K. A., M. A. Sheridan, F. Tibu, N. A. Fox, C. H. Zeanah y C. A. Nelson, «Causal Effects of the Early Caregiving Environment on Development of Stress Response Systems in Children» *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 112, n.º 18, 2015, págs. 5637-5642, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1423363112>.

McMahon, C. A., y E. Meins, «Mind-Mindedness, Parenting Stress, and Emotional Availability in Mothers of Preschoolers», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, n.º 2, 2012, págs. 245-252, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.002>.

Menting, B., P. A. C. Van Lier y H. M. Koot, «Language Skills, Peer Rejection, and the Development of Externalizing Behavior from Kindergarten to Fourth Grade», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 52, n.º 1, 2010, págs. 72-79, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>.

Miczajka, V. L., A. M. Klein y G. Pufal, «Elementary School Children Contribute to Environmental Research as Citizen Scientists», *PLOS ONE*, vol. 10, n.º 11, 2015, disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143229>.

Milkie, M. A., K. M Nomaguchi y K. E. Denny, «Does the Amount of Time Mothers Spend With Children or Adolescents Matter?», *Journal of Marriage and Family*, vol. 77, n.º 2, 2015, págs. 355-372, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jomf.12170>.

Miller, G. E., E. Chen, A. K. Fok, H. Walker, A. Lim, E. F. Nicholls, S. Cole y M. S. Kobor, «Low Early-Life Social Class Leaves a Biological Residue Manifested by Decreased Glucocorticoid and Increased Proinflammatory Signaling», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 106, n.º 34, 2009, págs. 14716-14721, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.0902971106>.

Moffitt, U., L. P. Juang, y M. Syed, «Intersectionality and Youth Identity Development Research in Europe», *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2020, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00078>.

Mok, P. L. H., A. Pickles, K. Durkin y G. Conti-Ramsden, «Longitudinal Trajectories of Peer Relations in Children With Specific Language Impairment», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 55, n.º 5, 2014, págs. 516-527, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12190>.

Montaigne, M., y M. Lowenthal, *The Autobiography of Michel De Montaigne*, Routledge, Londres, 1935, pág. 165.

Montessori, M., *The Advanced Montessori Method. Spontaneous Activity in Education,* R. Bentley, Cambridge, 1964.

Montessori, M., y C. A. Claremont, *The Absorbent Mind,* Dell, Nueva York, 1967 (trad. cast.: *La mente absorbente del niño*, Montessori-Pierson Publishing Company, Laren, 2014).

Morgan, P. L., y C. R. Meier, «Dialogic Reading's Potential to Improve Children's Emergent Literacy Skills and Behavior», *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, vol. 52, n.º 4, 2008, págs. 11-16, disponible en: <https://doi.org/10.3200/psfl.52.4.11-16>.

Mueller, C. M., y C. S. Dweck, «Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, n.º 1, 1998, págs. 33-52, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>.

Muenks, K., A. Wigfield, J. S. Yang y C. R. O'Neal, «How True Is Grit? Assessing Its Relations to High School and College Students' Personality Characteristics, Self-Regulation, Engagement, and Achievement», *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, n.º 5, 2017, págs. 599-620, disponible en: <https://doi.org/10.1037/edu0000153>.

Multon, K. D., S. D. Brown y R. W. Lent, «Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 38, n.º 1, 1991, págs. 30-38, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>.

Munzer, T. G., A. L. Miller, H. M. Weeks, N. Kaciroti, y J. Radesky, «Differences in Parent-Toddler Interactions with Electronic versus Print Books», *American Academy of Pediatrics*, 2019, disponible en: <https://pediatrics.aappublications.org/content/143/4/e20182012>.

Myruski, S., O. Gulyayeva, S. Birk, K. Pérez-Edgar, K. A. Buss y T. A. Dennis-Tiwary, «Digital Disruption? Maternal Mobile Device Use Is

Related to Infant Social-Emotional Functioning», *Developmental Science*, vol. 21, n.º 4, 2017, disponible en: <https://doi.org/10.1111/desc.12610>.

Nagy, W., y D. Townsend, «Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition», *Reading Research Quarterly*, vol. 47, n.º 1, 2012, págs. 91-108, disponible en: <https://doi.org/10.1002/rrq.011>.

Nation, K., y M. Snowling, «Assessing Reading Difficulties: The Validity and Utility of Current Measures of Reading Skill», *British Journal of Educational Psychology*, vol. 67, n.º 3, 1997, págs. 359-370, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x>.

National Scientific Council on the Developing Child, «Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper n.º 13», 2015, disponible en: <https://developingchild.harvard.edu/resources/supportive-relationships-and-active-skill-building-strengthen-the-foundations-of-resilience/>.

Neff, K., *Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind to Yourself*, William Morrow, Nueva York, 2015, pág. 105 (trad. cast.: *Sé amable contigo mismo: El arte de la compasión hacia uno mismo*, Paidós, Barcelona, 2016).

Neff, K. D., y D. J. Faso, «Self-Compassion and Well-Being in Parents of Children with Autism», *Mindfulness*, vol. 6, n.º 4, 2014, págs. 938-947, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0359-2>.

Neijenhuis, K., N. G. Campbell, M. Cromb, M. R. Luinge, D. R. Moore, S. Rosen y E. de Wit, «An Evidence-Based Perspective on 'Misconceptions' Regarding Pediatric Auditory Processing Disorder», *Frontiers in Neurology*, vol. 10, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fneur.2019.00287>.

Nelson, S. S., «Germany Bans "My Friend Cayla" Doll Over Spying Concerns», NPR, 20 de febrero de 2017, disponible en: <https://www.npr.org/2017/02/20/516292295/germany-bans-my-friend-cayla-doll-over-spying-concerns>.

Nerenberg, J., *Divergent Mind: Thriving in a World That Wasn't Designed for You*, HarperOne, Nueva York, 2021.

Nett, U. E., T. Goetz, N. C. Hall y A. C. Frenzel, «Metacognitive

Strategies and Test Performance: An Experience Sampling Analysis of Students' Learning Behavior», *Education Research International*, *2012*, 1 de noviembre de 2012, disponible en: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2012/958319/>.

Neubauer, A. B., A. Schmidt, A. C. Kramer y F. Schmiedek, «A Little Autonomy Support Goes a Long Way: Daily Autonomy-Supportive Parenting, Child Well-Being, Parental Need Fulfillment, and Change in Child, Family, and Parent Adjustment Across the Adaptation to the COVID19 Pandemic», *Child Development*, 2021, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13515>.

Neuenschwander, R., A. Friedman-Krauss, C. Raver y C. Blair, «Teacher Stress Predicts Child Executive Function: Moderation by School Poverty», *Early Education and Development*, vol. 28, n.º 7, 2017, págs. 880-900, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287993>.

Newland, R. P., y K. A. Crnic, «Developmental Risk and Goodness of Fit in the Mother-Child Relationship: Links to Parenting Stress and Children's Behaviour Problems», *Infant and Child Development*, vol. 26, n.º 2, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.1980>.

Newport, C., *Digital Minimalism: Choosing a Focused Life in a Noisy World,* Penguin Business, Londres, 2020 (trad. cast.: *Minimalismo digital. En defensa de la atención en un mundo ruidoso*, Paidós, Barcelona, 2021).

Nichols, S. R., M. Svetlova y C. A. Brownell, «Toddlers' Responses to Infants' Negative Emotions», *Infancy*, vol. 20, n.º 1, 2014, págs. 70-97, disponible en: <https://doi.org/10.1111/infa.12066>.

Nieto, S., *Language, Culture, and Teaching*, Routledge, Nueva York, 2017.

Ninio, A., y C. E. Snow, *Pragmatic Development*. Routledge, Nueva York, 1996, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780429498053-7>.

«No Time for Recess, No Need for Nap», FairTest, 9 de junio de 2021, disponible en: <https://www.fairtest.org/no-time-recess-no-need-nap>.

Nolen-Hoeksema, S., J. S. Girgus y M. E. Seligman, «Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style», *Journal of Personality and*

Social Psychology, vol. 51, n.º 2, 1986, págs. 435-442, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.435>.

Nore, G., «This Is Why Young Children Need to Explore Gender Identity in the Classroom», Today's Parent, 23 de agosto de 2019, disponible en: <https://www.todaysparent.com/kids/school-age/youngchildren-need-to-learn-gender-identity/>.

Nørgård, R. T., C. Toft-Nielsen y N. Whitton, «Playful Learning in Higher Education: Developing a Signature Pedagogy», *International Journal of Play*, vol. 6, n.º 3, 2017, págs. 272-282, disponible en: <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>.

Novotney, A., «Understanding Our Personalities Requires a Lesson in History», *Monitor on Psychology*, vol. 39, n.º 11, 2008, disponible en: <https://www.apa.org/monitor/2008/12/kagan>.

O'Connor, R. E., A. White, y H. L. Swanson, «Repeated Reading versus Continuous Reading: Influences on Reading Fluency and Comprehension», *Exceptional Children*, vol. 74, n.º 1, 2007, págs. 31-46, disponible en: <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>.

Odell, J., *How to Do Nothing: Resisting the Attention Economy*, Melville House, Nueva York, 2019 (trad. cast.: *Cómo no hacer nada. Resistirse a la economía de la atención,* Ariel, Barcelona, 2021).

Orben, A., y A. K. Przybylski, «The Association between Adolescent Well-Being and Digital Technology Use», *Nature Human Behaviour*, vol. 3, n.º 2, 2019, págs. 173-182, disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>.

Ornaghi, V., E. Conte e I. Grazzani, «Empathy in Toddlers: The Role of Emotion Regulation, Language Ability, and Maternal Emotion Socialization Style», *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2020, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586862>.

Ottmar, E. R., S. E. Rimm-Kaufman, R. Q. Berry y R. A. Larsen, «Does the Responsive Classroom Approach Affect the Use of Standards-Based Mathematics Teaching Practices?», *Elementary School Journal*, vol. 113, n.º 3, 2013, págs. 434-457, disponible en: <https://doi.org/10.1086/668768>.

Overton, S., y J. L. Rausch, «Peer Relationships as Support for Children with Disabilities», *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 17, n.º 1, 2002, págs. 11-29, disponible en: <https://

doi.org/10.1177/108835760201700102>.

Pajares, F., «Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings», *Review of Educational Research*, vol. 66, n.º 4, 1996, págs. 543-578, disponible en: <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>.

Paley, J., «Praising Intelligence: Costs to Children's Self-Esteem and Motivation», Bing Nursery School, 1 de octubre de 2011, disponible en: <https://bingschool.stanford.edu/news/praising-intelligence-costs-childrens-self-esteem-and-motivation>.

Parris, D., V. S. John, y J. D. Bartlett, «Resources to Support Children's Emotional Well-Being Amid Anti-Black Racism, Racial Violence, and Trauma», Child Trends, 23 de junio de 2020, disponible en: <https://www.childtrends.org/publications/resources-to-support-childrens-emotional-well-being-amid-anti-black-racism-racial-violence-and-trauma>.

Pasnak, R., «Empirical Studies of Patterning», *Psychology*, vol. 08, n.º 13, 2017, págs. 2276-2293, disponible en: <https://doi.org/10.4236/psych.2017.813144>.

Patchin, J. W., «New National Bullying and Cyberbullying Statistics», Cyberbullying Research Center, 10 de octubre de 2016, disponible en: <https://cyberbullying.org/new-national-bullying-cyberbullying-data>.

Pea, R., C. Nass, L. Meheula, M. Rance, A. Kumar, H. Bamford, M. Nass, *et al.*, «Media Use, Face-to-Face Communication, Media Multitasking, and Social Well-Being among 8-to 12-Year-Old Girls», *Developmental Psychology*, vol. 48, n.º 2, 2012, págs. 327-336, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0027030>.

Pearson, P. D., y M. C. Gallagher, «The Instruction of Reading Comprehension», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, n.º 3, 1983, págs. 317-344, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0361-476x(83)90019-x>.

Perrin, A., «5 Facts about Americans and Video Games», Pew Research Center, 17 de septiembre de 2018, disponible en: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/17/5-facts-about-americans-and-video-games/>.

Piaget, J., «Quantification, Conservation, and Nativism», *Science*, vol. 162, n.º 3857, 1968, págs. 976-979, disponible en: <https://doi.org/10.1126/science.162.3857.976>.

Piaget, J., *The Origins of Intelligence in Children*, International

Universities Press, Nueva York, 1952.
Piaget, J., «The Role of Action in the Development of Thinking», en *Knowledge and Development*, W. F. Overton y J. M. Gallagher (comps.), Springer, Boston, 1977, págs. 17-42, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2547-5_2>.
Piaget, J., y B. Inhelder, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*, Basic Books, Nueva York, 1958.
Pickering, M., y S. Garrod, «Alignment as the Basis for Successful Communication», *Research on Language and Computation*, vol. 4, n.os 2-3, 2006, págs. 203-228, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11168-006-9004-0>.
Pickering, M., y S. Garrod, «Toward a Mechanistic Psychology of Dialogue», *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 27, n.º 2, 2004, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0140525x04000056>.
«Playful Science», 3 de junio de 2021, disponible en: <https://web.stanford.edu/group/playfulscience/cgi-bin/about.php>.
Polanin, M., y E. Vera, «Bullying Prevention and Social Justice», *Theory Into Practice*, vol. 52, n.º 4, 2013, págs. 303-310, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829736>.
Polikoff, M. S., «Is Common Core 'Working'? And Where Does Common Core Research Go from Here?», *AERA Open*, vol. 3, n.º 1, 2017, disponible en: <https://doi.org/10.1177/2332858417691749>.
Poole, C., Miller, S. A., y E. B. Church, «Ages & Stages: Empathy», Scholastic, consultado el 26 de mayo de 2021, disponible en: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/ages-stages-empathy/>.
Price, A. W., «Perfect Friendship in Aristotle», en *Love and Friendship in Plato and Aristotle*, Oxford University Press, Oxford, 1990, págs. 103-130, disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198248996.003.0004>.
Proyer, R. T., «The Well-Being of Playful Adults: Adult Playfulness, Subjective Well-Being, Physical Well-Being, and the Pursuit of Enjoyable Activities», *European Journal of Humour Research*, vol. 1, n.º 1, 2013, págs. 84-98, disponible en: <https://doi.org/10.7592/ejhr2013.1.1.proyer>.
Proyer, R. T., F. Gander, E. J. Bertenshaw y K. Brauer, «The Positive

Relationships of Playfulness with Indicators of Health, Activity, and Physical Fitness», *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 2018, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01440>.

Pruett, K. D., «Children at Play: Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation», *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 34, n.º 9, 1995, pág. 1249, disponible en: <https://doi.org/10.1097/00004583-199509000-00027>.

Psouni, E., A. Falck, L. Boström, M. Persson, L. Sidén y M. Wallin, «Together I Can! Joint Attention Boosts 3-to 4-Year-Olds' Performance in a Verbal False-Belief Test», *Child Development*, vol. 90, n.º 1, 2018, págs. 35-50, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13075>.

Rath, T., y A. Wallace, *How Full Is Your Bucket?*, Scholastic, Nueva York, 2019.

Recchia, H. E., C. Wainryb, S. Bourne y M. Pasupathi, «The Construction of Moral Agency in Mother—Child Conversations about Helping and Hurting across Childhood and Adolescence», *Developmental Psychology*, vol. 50, n.º 1, 2014, págs. 34-44, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0033492>.

Remmele, B., y N. Whitton, «Disrupting the Magic Circle: The Impact of Negative Social Gaming Behaviours», en *Psychology, Pedagogy, and Assessment in Serious Games*, T. M. Connolly, E. Boyle, G. Baxter y P. Moreno-Ger (comps.), IGI Global, Hershey, 2014, disponible en: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4773-2.ch006>.

«Resilience», Center on the Developing Child at Harvard University, consultado el 17 de agosto de 2020, disponible en: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/resilience/>.

Rettew, D. Child, *Temperament: New Thinking about the Boundary between Traits and Illness*, W.W. Norton, Nueva York, 2013.

Rettner, R., «Are Today's Youth Less Creative & Imaginative?», LiveScience, 12 de agosto de 2011, disponible en: <https://www.livescience.com/15535-children-creative.html>.

«The Rigorous and Regulated Learning Environment», RWJF, 19 de marzo de 2014, disponible en: <https://www.rwjf.org/en/library/research/2014/03/the-rigorous-and-regulated-learning-environment.html>.

Rijsewijk, L. G., T. A. B. Snijders, J. K. Dijkstra, C. Steglich y R. Veenstra, «The Interplay Between Adolescents' Friendships and the Exchange of Help: A Longitudinal Multiplex Social Network Study», *Journal of Research on Adolescence*, vol. 30, n.º 1, 2019, págs. 63-77, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jora.12501>.

Rittle-Johnson, B., E. Zippert y K. Boice, «The Roles of Patterning and Spatial Skills in Early Mathematics Development», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 46, 2019, págs. 166-178, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.006>.

Rnic, K., D. J. A. Dozois y R. A. Martin, «Cognitive Distortions, Humor Styles, and Depression», *Europe's Journal of Psychology*, vol. 12, n.º 3, 2016, págs. 348-362, disponible en: <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1118>.

Robinson, J., «Empathy and Prosocial Behavior», en *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, M. M. Haith y J. B. Benson (comps.), Academic Press, Cambridge, 2008, págs. 441-450, disponible en: <https://doi.org/10.1016/b978-012370877-9.00056-6>.

Robinson, K., y L. Aronica, *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, Random House, Nueva York, 2009 (trad. cast.: *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Grijalbo, Barcelona, 2016).

Rogin, M., «Seeing, Noticing, and Talking about Differences with Young Children», EmbraceRace, consultado el 10 de junio de 2021, disponible en: <https://www.embracerace.org/resources/seeing-noticing-talking-about-difference-with-youngchildren>.

Romeo, R. R., Segaran, J., J. A. Leonard, S. T. Robinson, M. R. West, A. P. Mackey, A. Yendiki, M. L. Rowe y J. D. E. Gabrieli, «Language Exposure Relates to Structural Neural Connectivity in Childhood», *Journal of Neuroscience*, vol. 38, n.º 36, 2018, págs. 7870-7877, disponible en: <https://doi.org/10.1523/jneurosci.0484-18.2018>.

Romeo, R. R., J. A. Leonard, S. T. Robinson, M. R. West, A. P. Mackey, A. Yendiki, M. L. Rowe y J. D. E. Gabrieli, «Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated with Language-Related Brain Function», *Psychological Science*, vol. 29, n.º 5, 2018, págs. 700-710, disponible en: <https://

doi.org/10.1177/0956797617742725>.

Root-Bernstein, M. M., «The Creation of Imaginary Worlds», en *The Oxford Handbook of the Development of Imagination*, M. Taylor (comp.), Oxford University Press, Nueva York, 2013, págs. 417-437, disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195395761.013.0027>.

Root-Bernstein, Michele, *Inventing Imaginary Worlds: From Childhood Play to Adult Creativity across the Arts and Sciences*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, 2014.

Rose, T., *The End of Average: How We Succeed in a World That Values Sameness*, HarperOne, Nueva York, 2016 (trad. cast.: *Se acabó el promedio: Cómo tener éxito en un mundo que valora la uniformidad*, HarperCollins, Madrid, 2017).

Rosenblum, K. L., S. C. McDonough, A. J. Sameroff y M. Muzik, «Reflection in Thought and Action: Maternal Parenting Reflectivity Predicts Mind-Minded Comments and Interactive Behavior», *Infant Mental Health Journal*, vol. 29, n.º 4, 2008, págs. 362-376, disponible en: <https://doi.org/10.1002/imhj.20184>.

Roser, M., y E. Ortiz-Ospina, «Literacy», Our World in Data, 20 de septiembre de 2018, disponible en: <https://ourworldindata.org/literacy>.

Roth-Hanania, R., M. Davidov y C. Zahn-Waxler, «Empathy Development from 8 to 16 Months: Early Signs of Concern for Others», *Infant Behavior and Development*, vol. 34, n.º 3, 2011, págs. 447-458, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>.

Rothbart, M. K., y J. E. Bates, «Temperament», en *Handbook of Child Psychology*, Eisenberg, N. (comp.), John Wiley & Sons, Nueva York, 2007, disponible en: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0303>.

Rothbart, M. K., L. K. Ellis, M. R. Rueda y M. I. Posner, «Developing Mechanisms of Temperamental Effortful Control», *Journal of Personality*, vol. 71, n.º 6, 2003, págs. 1113-1144, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106009>.

Rothbart, M. K., «Measurement of Temperament in Infancy», *Child Development*, vol. 52, n.º 2, 1981, págs. 569-578, disponible en: <https://doi.org/10.2307/1129176>.

Rowe, M. L., «A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and

Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development», *Child Development*, vol. 83, n.º 5, 2012, págs. 1762-1774, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>.

Rowe, M. L., y K. A. Leech, «A Parent Intervention with a Growth Mindset Approach Improves Children's Early Gesture and Vocabulary Development», *Development Science*, vol. 22, n.º 4, 2018, disponible en: <https://doi.org/10.1111/desc.12792>.

Roxburgh, S., «Parental Time Pressures and Depression among Married Dual-Earner Parents», *Journal of Family Issues*, vol. 33, n.º 8, 2011, págs. 1027-1053, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0192513x11425324>.

Ruble, D. N., L. J. Taylor, L. Cyphers, F. K. Greulich, L. E. Lurye y P. E. Shrout, «The Role of Gender Constancy in Early Gender Development», *Child Development*, vol. 78, n.º 4, 2007, págs. 1121-1136, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>.

Russ, S. W., *Pretend Play in Childhood: Foundation of Adult Creativity*, American Psychological Association, Washington D. C., 2014, disponible en: <https://doi.org/10.1037/14282-003>.

Russ, S. W., «Pretend Play, Affect, and Creativity», en *New Directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*, P. Locher, C. Martindale y L. Dorfman (comps.), Routledge, Nueva York, 2020, págs. 239-250, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315224084-19>.

Russ, S., y L. Niec, *Play in Clinical Practice Evidence-Based Approaches,* Guilford Press, Nueva York, 2011.

Ryan, Richard, M., y E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Press, Nueva York, 2018.

Sajaniemi, N., J. Mäkelä, T. Salokorpi, L. von Wendt, T. Hämäläinen y L. Hakamies-Blomqvist, «Cognitive Performance and Attachment Patterns at Four Years of Age in Extremely Low Birth Weight Infants after Early Intervention», *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 10, n.º 2, 2001, págs. 122-129, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s007870170035>.

Sajaniemi, N., L. Hakamies-Blomqvist, J. Mäkelä, A. Avellan, H. Rita y L. von Wendt, «Cognitive Development, Temperament and Behavior at 2 Years as Indicative of Language Development at 4

Years in Pre-Term Infants», *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 31, n.º 4, 2001, págs. 329-346, disponible en: <https://doi.org/10.1023/a:1010238523628>.

Salley, B., N. C. Brady, L. Hoffman y K. Fleming, «Preverbal Communication Complexity in Infants», *Infancy*, vol. 25, n.º 1, 2019, págs. 4-21, disponible en: <https://doi.org/10.1111/infa.12318>.

Salmivalli, C., A. Kärnä y E. Poskiparta, «Counteracting Bullying in Finland: The KiVa Program and Its Effects on Different Forms of Being Bullied», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 35, n.º 5, 2011, págs. 405-411, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>.

Salo, V., M. Rowe, N. Cabrera y K. Leech, «Father Input and Child Vocabulary Development: The Importance of Wh Questions and Clarification Requests», *Seminars in Speech and Language*, vol. 34, n.º 4, 2013, págs. 249-259, disponible en: <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353445>.

Sanders, S., y K. Young, «A Black Mother Reflects on Giving Her 3 Sons "The Talk"... Again and Again», NPR, 28 de junio de 2020, disponible en: <https://www.npr.org/2020/06/28/882383372/a-black-mother-reflects-on-giving-her-3-sons-the-talk-again-and-again>.

Sandstrom, G. M., y E. W. Dunn, «Social Interactions and Well-Being», *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 40, n.º 7, 2014, págs. 910-922, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0146167214529799>.

Sansavini, A., A. Guarini y M. C. Caselli, «Preterm Birth: Neuropsychological Profiles and Atypical Developmental Pathways», *Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 17, n.º 2, 2011, págs. 102-113, disponible en: <https://doi.org/10.1002/ddrr.1105>.

Sansavini, A., A. Guarini, S. Savini, S. Broccoli, L. Justice, R. Alessandroni y G. Faldella, «Longitudinal Trajectories of Gestural and Linguistic Abilities in Very Preterm Infants in the Second Year of Life», *Neuropsychologia* 49, n.º 13, 2011, págs. 3677-3688, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.09.023>.

Sanson, A., S. A. Hemphill y D. Smart, «Connections between

Temperament and Social Development: A Review», *Social Development*, vol. 13, n.º 1, 2004, págs. 142-170, disponible en: <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x>.

Scardamalia, M., y C. Bereiter, «Child as Coinvestigator: Helping Children Gain Insight into Their Own Mental Processes», in *Learning and Motivation in the Classroom*, S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Stevenson (comps.), Routledge, Londres, 2017, págs. 61-82, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315188522-4>.

Schonert-Reichl, K. A., V. Smith, A. Zaidman-Zait y C. Hertzman, «Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children», *School Mental Health*, vol. 4, n.º 1, 2011, págs. 1-21, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>.

Schultz, S., «Your Child's Temperament: Finding the Right Parenting Style to Match», ParentMap, 28 de abril de 2012, disponible en: <https://www.parentmap.com/article/your-childs-temperament-finding-the-right-parenting-style>.

Schunk, D. H., «Verbalization and Children's Self-Regulated Learning», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 11, n.º 4, 1986, págs. 347-369, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0361-476x(86)90030-5>.

Schwab, K., «Will Toys Ever Go Beyond Blue and Pink?», *The Atlantic*, 5 de mayo de 2016, disponible en: <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2016/05/beyond-blue-and-pink-the-rise-of-gender-neutral-toys/480624/>.

Schwebel, D. C., y J. M. Plumert, «Longitudinal and Concurrent Relations among Temperament, Ability Estimation, and Injury Proneness», *Child Development*, vol. 70, n.º 3, 1999, págs. 700-712, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00050>.

Seigneuric, A., y M. Ehrlich, «Contribution of Working Memory Capacity to Children's Reading Comprehension: A Longitudinal Investigation», *Reading and Writing*, vol. 18, n.os 7-9, 2005, págs. 617-656, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11145-005-2038-0>.

Seja, A. L., y S. W. Russ, «Children's Fantasy Play and Emotional Understanding», *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 28, n.º 2, 1999, págs. 269-277, disponible en: <https://doi.org/10.1207/

s15374424jccp2802_13>.

Selman, R. L., *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*, Academic Press, San Diego, 1980.

Senior, J., *All Joy and No Fun: The Paradox of Modern Parenthood*, Ecco, Nueva York, 2014.

Shai, D., y J. Belsky, «Parental Embodied Mentalizing: How the Nonverbal Dance between Parents and Infants Predicts Children's Socio-Emotional Functioning», *Attachment & Human Development*, vol. 19, n.º 2, 2016, págs. 191-219, disponible en: <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1255653>.

Shaw, G. B., *Everybody's Political What's What?*, Constable and Company Limited, Londres, 1944.

Shechet, E., «How to Do Nothing: The New Guide to Refocusing on the Real World», *The Guardian*, 2 de abril de 2019, disponible en: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/apr/02/jenny-odell-how-to-do-nothing-attention>.

Shin, S. Y., K. A. Leech y M. L. Rowe, «Examining Relations between Parent-Child Narrative Talk and Children's Episodic Foresight and Theory of Mind», *Cognitive Development*, vol. 55, 2020, pág. 100910, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100910>.

Shmukler, D., «Preschool Imaginative Play Predisposition and Its Relationship to Subsequent Third Grade Assessment», *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 2, n.º 3, 1983, págs. 231-240, disponible en: <https://doi.org/10.2190/17cd-bkar-ybky-elew>.

Shonkoff, J. P., «Leveraging the Biology of Adversity to Address the Roots of Disparities in Health and Development», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 109, n.º Supplement 2, 2012, págs. 17302-17307, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1121259109>.

Shonkoff, J. P., y L. Richter, «The Powerful Reach of Early Childhood Development», en *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*, P. R. Britto, P. L. Engle y C. M. Super (comps.), Oxford University Press, Nueva York, 2013, págs. 24-34: disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199922994.003.0002>.

Shumow, L., «Promoting Parental Attunement to Children's Mathematical Reasoning Through Parent Education», *Journal of*

Applied Developmental Psychology, vol. 19, n.º 1, 1998, págs. 109-127, disponible en: <https://doi.org/10.1016/s0193-3973(99)80031-8>.

Shutts, K., «Young Children's Preferences: Gender, Race, and Social Status», *Child Development Perspectives*, vol. 9, n.º 4, 2015, págs. 262-266, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdep.12154>.

Sicart, M., *Play Matters*, MIT Press, Cambridge, 2017.

Siegel, D. J., *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*, Bantam Books, Nueva York, 2011 (trad. cast.: *Mindsight: La nueva ciencia de la transformación personal*, Paidós, Barcelona, 2011).

Siegel, D. J., y T. P. Bryson, *The Power of Showing Up: How Parental Presence Shapes Who Our Kids Become and How Their Brains Get Wired*, Ballantine Books, Nueva York, 2021 (trad. cast.: *El poder de la presencia. Cómo la presencia de los padres moldea el cerebro de los niños y configura las personas que llegarán a ser*, Alba, Barcelona, 2021).

Siegel, L. S., «Perspectives on Dyslexia», *Paediatrics & Child Health*, vol. 11, n.º 9, 2006, págs. 581-587, disponible en: <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.581>.

Signorella, M. L., R. S. Bigler y L. S. Liben, «Developmental Differences in Children's Gender Schemata about Others: A Meta-Analytic Review», *Developmental Review*, vol. 13, n.º 2, 1993, págs. 147-183, disponible en: <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1007>.

Simien, E. M., «Doing Intersectionality Research: From Conceptual Issues to Practical Examples», *Politics & Gender*, vol. 3, n.º 2, 2007, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s1743923x07000086>.

«Simple Interactions», Fred Rogers Center for Early Learning & Children's Media, consultado el 4 de junio de 2021, disponible en: <https://www.fredrogerscenter.org/what-we-do/simple-interactions/>.

Singer, D. G., J. L. Singer, H. D'Agostino y R. DeLong, «Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining?», *American Journal of Play*, vol. 1, n.º 3, 2009, págs. 283-312, disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069041>.

Singer, D. G., y J. L. Singer, *The house of make-believe: children's play and the developing imagination*, Harvard University Press, Cambridge, 1990.

Singer, J. L., «Enhancing Elementary School Children's Achievement

and Creativity through Imaginative Play in the Classroom», *PsycEXTRA Dataset*, 2011, disponible en: <https://doi.org/10.1037/e659042011-001>.

Singer, J. L., y D. G. Singer, «Preschoolers' Imaginative Play as Precursor of Narrative Consciousness», *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 25, n.º 2, 2005, págs. 97-117, disponible en: <https://doi.org/10.2190/0kqu-9a2v-yam2-xd8j>.

Singer, J. L., y D. G. Singer, «Professional Paths over Six Decades Researching and Practicing Play», *International Journal of Play*, vol. 4, n.º 2, 2015, págs. 190-202, disponible en: <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060570>.

Singer, J., *Neurodiversity: The Birth of an Idea*, Judy Singer, Lexington, 2017.

Sisk, V. F., A. P. Burgoyne, J. Sun, J. L. Butler y B. N. Macnamara, «To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth MindSets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses», *Psychological Science*, vol. 29, n.º 4, 2018, págs. 549-571, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>.

Slomkowski, C., y J. Dunn, «Young Children's Understanding of Other People's Beliefs and Feelings and Their Connected Communication with Friends», *Developmental Psychology*, vol. 32, n.º 3, 1996, págs. 442-447, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.442>.

Smith, P. K., «Children at Play: Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation», *Child Psychology and Psychiatry Review*, vol. 6, n.º 3, 2001, págs. 144-147, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s1360641701232699>.

Snow, C. E., «Conversations with Children», en *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, P. Fletcher y M. Garman (comps.), Cambridge University Press, Cambridge, 1986, págs. 69-89, disponible en: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620683.006>.

Snow, C. E., «The Theoretical Basis for Relationships between Language and Literacy in Development», *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 6, n.º 1, 1991, págs. 5-10, disponible en: <https://doi.org/10.1080/02568549109594817>.

Snow, C. E., M. S. Burns y P. Griffin, *Preventing Reading Difficulties in*

Young Children, National Academies Press, Washington D. C., 1998.
Snowling, M. J., C. Hulme y K. Nation, «Defining and Understanding Dyslexia: Past, Present and Future», *Oxford Review of Education*, vol. 46, n.º 4, 2020, págs. 501-513, disponible en: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>.
Spencer, M., y R. K. Wagner, «The Comprehension Problems of Children with Poor Reading Comprehension Despite Adequate Decoding: A Meta-Analysis», *Review of Educational Research*, vol. 88, n.º 3, 2018, págs. 366-400, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654317749187>.
Stafford, M., D. L. Kuh, C. R. Gale, G. Mishra y M. Richards, «Parent-Child Relationships and Offspring's Positive Mental Wellbeing from Adolescence to Early Older Age», *Journal of Positive Psychology*, vol. 11, n.º 3, 2015, págs. 326-337, disponible en: <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1081971>.
Stanovich, K., «Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy», *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n.º 4, 1986, págs. 360-407, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>.
«The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5», National Center for Learning Disabilities, 1 de febrero de 2017, disponible en: <https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2017/03/1-in-5-Snapshot.Fin_.03142017.pdf>.
«Statistics», National Institute of Mental Health (US Department of Health and Human Services), consultado el 4 de junio de 2021, disponible en: <https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/>.
Stelmack, R. M., y A. Stalikas, «Galen and the Humour Theory of Temperament», *Personality and Individual Differences*, vol. 12, n.º 3, 1991, págs. 255-263, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90111-n>.
Stevens, E. A., M. A. Walker y S. Vaughn, «The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students with Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 50, n.º 5, 2016, págs. 576-590, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>.
Stolt, S., A. Lind, J. Matomäki, L. Haataja, H. Lapinleimu y L. Lehtonen, «Do the Early Development of Gestures and Receptive

and Expressive Language Predict Language Skills at 5;0 in Prematurely Born Very-Low-Birth-Weight Children?», *Journal of Communication Disorders*, vol. 61, 2016, págs. 16-28, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.03.002>.

Stothard, S. E., y C. Hulme, «A Comparison of Phonological Skills in Children with Reading Comprehension Difficulties and Children with Decoding Difficulties», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 36, n.º 3, 1995, págs. 399-408, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01298.x>.

Strauss, V., «In a Liberal Boston Suburb, Kindergarten Teachers Say Their Students Are Learning to 'Hate' School», *Washington Post*, 13 de junio de 2019, disponible en: <https://www.washingtonpost.com/education/2019/06/13/liberal-boston-suburb-kindergarten-teachers-say-their-students-are-learning-hate-school/>.

Strouse, Gabrielle A., y Jennifer E. Samson, «Learning from Video: A Meta-Analysis of the Video Deficit in Children Ages 0 to 6 Years», *Child Development*, vol. 92, n.º 1, enero/febrero de 2021, págs. e20-e38, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13429>.

Su, J., «Why Amazon Alexa Is Always Listening to Your Conversations: Analysis», *Forbes*, 16 de mayo de 2019, disponible en: <https://www.forbes.com/sites/jeanbaptiste/2019/05/16/why-amazon-alexa-is-always-listening-to-your-conversations-analysis/?sh=108f020d2378>.

Sundem, G., «Kids with Low Self-Esteem: The Parental Praise Paradox», *Wired*, 6 de marzo de 2013, disponible en: <https://www.wired.com/2013/03/kids-with-low-self-esteem-the-parental-praise-paradox/>.

Suskind, D., *Thirty Million Words: Building a Child's Brain*, Dutton, Nueva York, 2016 (trad. cast.: *Treinta millones de palabras. Construyendo el cerebro de los niños*, Teell Editorial, Zaragoza, 2017).

Svetlova, M., S. R. Nichols y C. A. Brownell, «Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping», *Child Development*, vol. 81, n.º 6, 2010, págs. 1814-1827, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>.

Szycik, G. R., B. Mohammadi, T. F. Münte y B. T. te Wildt, «Lack of

Evidence That Neural Empathic Responses Are Blunted in Excessive Users of Violent Video Games: An FMRI Study», *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00174>.

Tatum, B. D., *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?*, edición revisada, Basic Books, Nueva York, 2017 (trad. cast: *¿Por qué todos los niños negros están sentados juntos en la cafetería? Y otras conversaciones sobre la raza*, LibroDiario, 2022 (libro electrónico)).

Taussig, R., *Sitting pretty: the view from my ordinary resilient disabled body*, HarperOne, Nueva York, 2020.

Terada, Y., «How Metacognition Boosts Learning», Edutopia, 21 de noviembre de 2017, disponible en: <https://www.edutopia.org/article/how-metacognition-boosts-learning>.

Therrien, W. J., «Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading», *Remedial and Special Education*, vol. 25, n.º 4, 2004, págs. 252-261, disponible en: <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>.

Thomas, A., S. Chess y H. G. Birch, «The Origin of Personality», *Scientific American*, vol. 223, n.º 2, 1970, págs. 102-109, disponible en: <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0870-102>.

Thornberg, R., L. Tenenbaum, K. Varjas, J., Meyers, T. Jungert y G. Vanegas, «Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene?», *Western Journal of Emergency Medicine*, vol. 13, n.º 3, 2012, págs. 247-252, disponible en: <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>.

Torgesen, J. K., R. K. Wagner y C. A. Rashotte, «Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 27, n.º 5, 1994, págs. 276-286, disponible en: <https://doi.org/10.1177/002221949402700503>.

Torres, C. A., y E. Bosio, «Global Citizenship Education at the Crossroads: Globalization, Global Commons, Common Good, and Critical Consciousness», *Prospects*, vol. 48, n.os 3-4, 2020, págs. 99-113, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>.

Tough, P., *Helping Children Succeed: What Works and Why*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston, 2016, pág. 51 (trad. cast.: *Cómo triunfan los niños. Determinación, curiosidad y el poder del carácter*, Palabra,

Madrid, 2014).
Tracy, S. J., «Let's Talk: Conversation as a Defining Moment for the Communication Discipline», *Health Communication*, vol. 35, n.º 7, 2019, págs. 910-916, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1593081>.
Treiman, R., «Phonological Awareness and Its Roles in Learning to Read and Spell», en *Phonological Awareness in Reading*, D. J. Sawyer y B. J. Fox (comps.), Springer, Nueva York, 1991, págs. 159-189, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3010-6_6>.
Triplett, Foster C., y M. A. Barksdale, «Third through Sixth Graders' Perceptions of High-Stakes Testing», *Journal of Literacy Research*, vol. 37, n.º 2, 2005, págs. 237-260, disponible en: <https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3702_5>.
Turner, L. A., y P. E. Turner, «The Relation of Behavioral Inhibition and Perceived Parenting to Maladaptive Perfectionism in College Students», *Personality and Individual Differences*, vol. 50, n.º 6, 2011, págs. 840-844, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.006>.
Uccelli, P., Ö. E. Demir-Lira, M. L. Rowe, S. Levine y S. Goldin-Meadow, «Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Midadolescence», *Child Development*, vol. 90, n.º 5, 2018, págs. 1650-1663, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>.
Uhls, Y. T., M. Michikyan, J. Morris, D. Garcia, G. W Small, E. Zgourou y P. M. Greenfield, «Five Days at Outdoor Education Camp without Screens Improves Preteen Skills with Nonverbal Emotion Cues», *Computers in Human Behavior*, vol. 39, 2014, págs. 387-392, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036>.
UNICEF, «Learning through Play», octubre de 2018, disponible en: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>.
Vaillancourt, T., R. Faris y F. Mishna, «Cyberbullying in Children and Youth: Implications for Health and Clinical Practice», *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 62, n.º 6, 2016, págs. 368-373, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0706743716684791>.
Van Harmelen, A. L., R. A. Kievit, K. Ioannidis, S. Neufeld, P. B. Jones, E. Bullmore, R. Dolan, P. Fonagy e I. Goodyer, «Adolescent

Friendships Predict Later Resilient Functioning across Psychosocial Domains in a Healthy Community Cohort», *Psychological Medicine*, vol. 47, n.º 13, 2017, págs. 2312-2322, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0033291717000836>.

Vanderbilt, D., y M. Augustyn, «The Effects of Bullying», *Paediatrics and Child Health*, vol. 20, n.º 7, 2010, págs. 315-320, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>.

Varygiannes, D., «The Impact of Open-Ended Tasks», *Teaching Children Mathematics*, vol. 20, n.º 5, 2013, págs. 277-280, disponible en: <https://doi.org/10.5951/teacchilmath.20.5.0277>.

Vygotsky, L. S., «Volume 1: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech», en *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, R. W. Rieber y A. S. Carton (comps.), Plenum Press, Nueva York, 1987.

Vygotsky, L. S., M. Cole, S. Stein y A. Sekula, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.

Wachsmuth, I., M. Lenzen y G. Knoblich, *Embodied Communication in Humans and Machines*, Oxford Scholarship Online, 2012, disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199231751.001.0001>.

Wagers, K. B., y E. J. Kiel, «The Influence of Parenting and Temperament on Empathy Development in Toddlers», *Journal of Family Psychology*, vol. 33, n.º 4, 2019, págs. 391-400, disponible en: <https://doi.org/10.1037/fam0000505>.

Ware, B., *The Top Five Regrets of the Dying: A Life Transformed by the Dearly Departing*, Hay House Australia, Alexandria, 2019 (trad. cast.: *Los cinco mandamientos para tener una vida plena*, Debolsillo, Barcelona, 2013).

Wasik, B. A., y C. Iannone-Campbell, «Developing Vocabulary through Purposeful, Strategic Conversations», *The Reading Teacher*, vol. 66, n.º 4, 2012, págs. 321-332, disponible en: <https://doi.org/10.1002/trtr.01095>.

Wasik, B. A., y M. A. Bond, «Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms», *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n.º 2, 2001, págs. 243-250, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>.

Wass R., y C. Golding, «Sharpening a Tool for Teaching: The Zone of Proximal Development», *Teaching in Higher Education*, vol. 19, n.º 6, 2014, págs. 671-684, disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>.

Weisberg, D. S., K. Hirsh-Pasek y R. Michnick Golinkoff, «Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy», *Mind, Brain, and Education*, vol. 7, n.º 2, 2013, págs. 104-112, disponible en: <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>.

Weisberg, D. S., K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, A. K. Kittredge y D. Klahr, «Guided Play: Principles and Practices», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 25, n.º 3, 2016, págs. 177-182, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>.

Weissbourd, R., *The parents we mean to be: How well-intentioned adults undermine children's moral and emotional development*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston, 2009.

Weissbourd, R., y R. G. Rolland, «Learning about Love: How Schools Can Better Prepare Students for Romantic Relationships», *Harvard Education Letter*, vol. 29, n.º 2, 2013, disponible en: <https://www.hepg.org/hel-home/issues/29_2/helarticle/learning-about-love>.

Wentzel, K. R., C. M. Barry, y K. A. Caldwell, «Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment», *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n.º 2, 2004, págs. 195-203, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>.

Westheimer, J. y Kahne, J., «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy», *American Educational Research Journal*, vol. 41, n.º 2, 2004, págs. 237-269, disponible en: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>.

«What Is Mindsight? An Interview with Dr. Dan Siegel», PsychAlive, 15 de septiembre de 2017, disponible en: <https://www.psychalive.org/what-is-mindsight-an-interview-with-dr-dan-siegel/>.

«Why Kids Become Bullies», Yale Medicine, 28 de febrero de 2017, disponible en: <https://www.yalemedicine.org/stories/understanding-bullying/>.

Whyte, D., «10 Questions That Have No Right to Go Away», Oprah.com, 15 de junio de 2011, disponible en: <https://www.oprah.com/oprahs-lifeclass/poet-david-whytes-questions-

that-have-no-right-to-go-away_1>.
Williams, A., K. O'Driscoll y C. Moore, «The Influence of Empathic Concern on Prosocial Behavior in Children», *Frontiers in Psychology*, vol. 5, 2014, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>.
Wingfield, A. H., «Color Blindness Is Counterproductive», *The Atlantic*, 13 de septiembre de 2015, disponible en: <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/09/colorblindness-is-counterproductive/405037/>.
Winner, M. G., y P. J. Crooke, «Social Communication Strategies for Adolescents with Autism», *The ASHA Leader*, vol. 16, n.º 1, 2011, págs. 8-11, disponible en: <https://doi.org/10.1044/leader.ftr1.16012011.8>.
Winnicott, D. W. «Communication between Infant and Mother, and Mother and Infant, Compared and Contrasted», en *The Collected Works of D. W. Winnicott*, L. Caldwell y H. T. Robinson (comps.), Oxford University Press, Oxford, 2016, págs. 227-238, disponible en: <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271404.003.0040>.
Winthrop, R., «How Playful Learning Can Help Leapfrog Progress in Education», Brookings, 2 de abril de 2019, disponible en: <https://www.brookings.edu/research/how-playful-learning-can-help-leapfrog-progress-in-education/>.
Wolf, M., *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, Harper, Nueva York, 2019 (trad. cast.: *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*, Deusto, Barcelona, 2020).
Wright, M. A., *I'm chocolate, you're vanilla: raising healthy black and biracial children in a race-conscious world*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
Wright, M. F., S. Wachs y Z. Huang, «Adolescents' Popularity-Motivated Aggression and Prosocial Behaviors: The Roles of Callous-Unemotional Traits and Social Status Insecurity», *Frontiers in Psychology*, vol. 12, 2021, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606865>.
Wulansari, O. D., J. Pirker, J. Kopf y C. Guetl, «Video Games and Their Correlation to Empathy», *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2020, págs. 151-163, disponible en: <https://

doi.org/10.1007/978-3-030-40274-7_16>.

Xi, J., y J. P. Lantolf, «Scaffolding and the Zone of Proximal Development: A Problematic Relationship», *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 51, n.º 1, 2020, págs. 25-48, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12260>.

Yale Center for Dyslexia and Creativity, The, página web, consultado el 29 de mayo de 2011, disponible en: <https://dyslexia.yale.edu/>.

Yaratan, H., y R. Yucesoylu, «Self-Esteem, Self-Concept, Self-Talk and Significant Others' Statements in Fifth Grade Students: Differences According to Gender and School Type», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, n.º 2, 2010, págs. 3506-3518, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.543>.

Ybarra, O., P. Winkielman, I. Yeh, E. Burnstein y L. Kavanagh, «Friends (and Sometimes Enemies) with Cognitive Benefits», *Social Psychological and Personality Science*, vol. 2, n.º 3, 2010, págs. 253-261, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1948550610386808>.

Yeager, D. S., y G. M. Walton, «Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic», *Review of Educational Research*, vol. 81, n.º 2, 2011, págs. 267-301, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>.

Yee, M., y R. Brown, «The Development of Gender Differentiation in Young Children», *British Journal of Social Psychology*, vol. 33, n.º 2, 1994, págs. 183-196, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01017.x>.

Yirmiya, K., S. Motsan, O. Zagoory-Sharon y R. Feldman, «Human Attachment Triggers Different Social Buffering Mechanisms under High and Low Early Life Stress Rearing», *International Journal of Psychophysiology*, vol. 152, 2020, págs. 72-80, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.04.001>.

Yow, W. Q., F. Patrycia y S. Flynn, «Code-Switching in Childhood», en *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*, E. Nicoladis y S. Montanari (comps.), American Psychological Association, 2016, págs. 81-100, disponible en: <https://doi.org/10.1037/14939-006>.

Yuill, N., y A. F. Martin, «Curling Up with a Good E-Book: Mother-Child Shared Story Reading on Screen or Paper Affects Embodied

Interaction and Warmth», *Frontiers in Psychology*, vol. 7, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01951>.

Zahn-Waxler, C., M. Radke-Yarrow, E. Wagner y M. Chapman «Development of Concern for Others», *Developmental Psychology*, vol. 28, n.º 1, 1992, págs. 126-136, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>.

Zebrowitz, L. A., B. White y K. Wieneke, «Mere Exposure and Racial Prejudice: Exposure to Other-Race Faces Increases Liking for Strangers of That Race», *Social Cognition*, vol. 26, n.º 3, 2008, págs. 259-275, disponible en: <https://doi.org/10.1521/soco.2008.26.3.259>.

Zelizer, V. A., *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, Basic Books, Nueva York, 1985, pág. 14.

«Zone of Proximal Development», *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*, T. K. Shackelford y V. A. Weekes-Shackelford (comps.), Springer, Cham, 2021, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_305625>.

Notas

1. Parker, K., y E. Patten, «The Sandwich Generation», Pew Research Center's Social & Demographic Trends Project, 2013, <http://www.pewresearch.org/social-trends/2013/01/30/the-sandwich-generation>.

2. Como evidenció un estudio de 2019, el agotamiento relacionado con la crianza tiene un efecto negativo en la calidad de la relación entre padres y criaturas, tanto para las madres como para los padres. Consulta: Gillis, A., e I. Roskam, «Daily Exhaustion and Support in Parenting: Impact on the Quality of the Parent-Child Relationship», *Journal of Child and Family Studies*, vol. 28, n.º 7, 2019, págs. 2007-2016, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01428-2>.

3. Para más información, consulta: Senior, J., *All Joy and No Fun: The Paradox of Modern Parenthood*, Ecco, Nueva York, 2014.

4. Hay en curso investigaciones interesantes que sugieren que la culpa y el desgaste que sienten los padres están relacionados con los miedos (por ejemplo, el miedo a no ser «buena» madre y el miedo a la pérdida de control). Consulta: Hubert, S., e I. Aujoulat, «Parental Burnout: When Exhausted Mothers Open Up», *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 2018, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01021>. Hay investigaciones que también han relacionado el desgaste y la depresión en padres y madres, para más información, consulta: Roxburgh, S., «Parental Time Pressures and Depression among Married Dual-Earner Parents», *Journal of Family Issues*, vol. 33, n.º 8, 2011, págs. 1027-1053, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0192513x11425324>.

5. National Scientific Council on the Developing Child, «Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper n.º 13», 2015, disponible en: <https://developingchild.harvard.edu/resources/supportive-relationships-and-active-skill-building-strengthen-the-foundations-of-resilience/>. También puedes consultar: «Resilience», Center on the Developing Child at Harvard University, consultado el 17 de agosto de 2020, disponible en: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/resilience/>.

6. Para obtener una serie de recursos prácticos y útiles, puedes leer: Center on the Developing Child at Harvard Univ, «5 Steps for Brain-Building Serve and Return», 2020, disponible en: <https://developingchild.harvard.edu/resources/5-steps-for-brain-building-serve-and-return/>. También puedes leer la investigación de Jack Shonkoff, por ejemplo, Shonkoff, J. P., y L. Richter, «The Powerful Reach of Early Childhood Development», en *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*, P. R. Britto, P. L. Engle y C. M. Super (comps.), Oxford University Press, Nueva York, 2013, págs. 24-34, disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199922994.003.0002>.

7. Si quieres saber más sobre el impacto de estos intercambios diarios, puedes consultar el trabajo del psicólogo del desarrollo Junlei Li y la iniciativa Simple Interactions: «Simple Interactions», Fred Rogers Center for Early Learning & Children's Media, consultado el 4 de junio de 2021, disponible en: <https://www.fredrogerscenter.org/what-we-do/simple-interactions/>.

8. Snow, C. E., «Conversations with Children», en *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, P. Fletcher y M. Garman (comps.), Cambridge University Press, Cambridge, 1986, págs. 69-89, disponible en: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620683.006>.

9. Si quieres leer un debate sobre estas ideas para adolescentes, puedes consultar: Nagy, W., y D. Townsend, «Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition», *Reading Research Quarterly*, vol. 47, n.º 1, 2012, págs. 91-108, disponible en: <https://doi.org/10.1002/rrq.011>. Si te interesa más un estudio de intervención, te aconsejo: Lesaux, N. K., J. R. Harris y P. Sloane, «Adolescents' Motivation in the Context of an Academic Vocabulary Intervention in Urban Middle School Classrooms», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 56, n.º 3, 2012, págs. 231-40, disponible en; <https://doi.org/10.1002/jaal.00132>.

10. MindShift, «The Role of Metacognition in Learning and Achievement», KQED, 10 de agosto de 2016, disponible en: <http://www.kqed.org/mindshift/46038/the-role-of-metacognition-in-learning-and-achievement>.

11. Dadds, M. R., A. J. Cauchi, S. Wimalaweera, D. J. Awes y J. Brennan, «Outcomes, Moderators, and Mediators of Empathic-Emotion Recognition Training for Complex Conduct Problems in Childhood», *Psychiatry Research*, vol. 199, n.º 3, 2012, págs. 201-207, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.04.033>.

12. Fivush, R., y J. McDermott Sales, «Coping, Attachment, and Mother-Child Narratives of Stressful Events», *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 52, n.º 1, 2006, págs. 125-150, disponible en: <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0003>.

13. Sparks, S. D., «Want More Creativity? Help Children See Themselves Differently», Education Week, 2019, disponible en: <http://blogs.edweek.org/edweek/inside-school-research/2019/07/helping_children_see_themselves_differently_boosts_creativity.html?override=web>.

14. Mehl M. R. *et al.*, «Eavesdropping on Happiness: Well-Being Is Related to Having Less Small Talk and More Substantive Conversations», *Psychological Science*, vol. 21, n.º 4, 2010, págs. 539-541, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2861779/>.

15. Se ha hablado mucho de la «diferencia de 30 millones de palabras» entre los niños y las niñas de familias pobres y de familias ricas, según la cual, de media, las criaturas de tres años de familias pobres oyen 30 millones de palabras menos que las que viven en una familia adinerada. Para más información puedes leer: Hart, B., y T. Risley, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Brookes Publishing Co., Baltimore, 1995. Quizá se ha exagerado la magnitud de esta diferencia, pero existe, y tiene efectos en el aprendizaje y en los resultados escolares durante años. Para más información, consulta: Golinkoff, R. M., E. Hoff, M. L. Rowe, C. S. Tamis-LeMonda y Kathy Hirsh-Pasek, «Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences», *Child Development,* vol. 90, n.º 3, 2018, págs. 985-992, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>. Sin embargo, también es un tema controvertido, ya que se ha utilizado injustamente para sugerir que las familias con menos dinero «hablan peor» que las más pudientes. Desde mi punto de vista, esta diferencia merece nuestra atención, sobre todo porque la pobreza y otros factores afectan a la calidad del lenguaje y, por suerte, esto ha sido objeto de una investigación durante más de dos décadas. Aun así, este libro se centra menos en las palabras y más en las conversaciones, en cómo podemos ayudar mucho más a las criaturas mediante un diálogo participativo y bidireccional que enseñándoles palabras, ya desde muy pequeñas. Si te interesa el tema y quieres leer otras investigaciones relacionadas, consulta: Romeo, R. R., J. A. Leonard, S. T. Robinson, M. R. West, A. P. Mackey, A. Yendiki, M. L. Rowe y J. D. E. Gabrieli, «Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated with Language-Related Brain Function», *Psychological Science*, vol. 29, n.º 5, 2018, págs. 700-710, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>. Además, si quieres leer el primer estudio que relaciona los giros conversacionales con los cambios en las estructuras cerebrales, te recomiendo: Romeo, R. R., *et al.*, «Language Exposure Relates to Structural Neural Connectivity in Childhood», *Journal of Neuroscience*, vol. 38, n.º 36, 2018, págs. 7870-7877, disponible en: <https://doi.org/10.1523/jneurosci.0484-18.2018>.

16. Winnicott, D. W., «Communication between Infant and Mother, and Mother and Infant, Compared and Contrasted», en *The Collected Works of D. W. Winnicott*, L. Caldwell y H. T. Robinson (comps.), Oxford University Press, Oxford, 2016, págs. 227-238, disponible en: <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271404.003.0040>.

17. Salley, B., N. C. Brady, L. Hoffman y K. Fleming, «Preverbal Communication Complexity in Infants», *Infancy*, vol. 25, n.º 1, 2019, págs. 4-21, disponible en: <https://doi.org/10.1111/infa.12318>. También puedes consultar: Hsu, H., y A. Fogel, «Infant Vocal Development in a Dynamic Mother-Infant Communication System», *Infancy*, vol. 2, n.º 1, 2001, págs. 87-109, disponible en: <https://doi.org/10.1207/s15327078in0201_6>; y Cates, C. B., B. P. Dreyer, S. B. Berkule, L. J. White, J. A. Arevalo y A. L. Mendelsohn, «Infant Communication and Subsequent Language Development in Children from Low-Income Families», *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 33, n.º 7, 2012, págs. 577-585, disponible en: <https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e318264c10f>.

18. Crown, C. L., S. Feldstein, M. D. Jasnow, B. Beebe y J. Jaffe, «The Cross-Modal Coordination of Interpersonal Timing: Six-Week-Olds Infants' Gaze with Adults' Vocal Behavior», *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 31, n.º 1, 2002, págs. 1-23, disponible en: <https://doi.org/10.1023/a:1014301303616>.

19. Feldman, R., «Parent-Infant Synchrony: A Biobehavioral Model of Mutual Influences in the Formation of Affiliative Bonds», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 77, n.º 2, 2012, págs. 42-51, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00660.x>.

20. El habla infantilizada no perjudica las habilidades del lenguaje de las criaturas. De hecho, esta forma de hablar (con un ritmo más lento, un tono más alto y palabras más sencillas) ayuda a la comunicación social y da a los niños y niñas el tiempo y la oportunidad de balbucear o hablar. Cuanta más práctica tengan, más ejercitarán y mejorarán sus habilidades del lenguaje, más sentimientos positivos tendrán las dos partes implicadas y se creará un vínculo más fuerte entre adultos y criaturas. Con el acompañamiento necesario, los padres y las madres pueden aprender a hablar más en «maternés», conocido como «habla infantilizada», con sus hijos e hijas, lo que los ayuda a desarrollar habilidades del lenguaje más sólidas. Lo mismo pasa con la gestualidad: señalar objetos a las criaturas más pequeñas y decirles qué son. Cuando usamos más estos gestos, los niños y las niñas también los usan más al contestar, lo que les permite señalarnos las cosas que les gustan y lo que notan a su alrededor en ese momento. Estas herramientas sentarán las bases para las conversaciones de calidad desde buen principio. Consulta: Rowe, M. L., y K. A. Leech, «A Parent Intervention with a Growth Mindset Approach Improves Children's Early Gesture and Vocabulary Development», *Science*, vol. 22, n.º 4, 2018, disponible en: <https://doi.org/10.1111/desc.12792>.

1. Whyte, D., «10 Questions That Have No Right to Go Away», Oprah.com, 15 de junio de 2011, disponible en: <https://www.oprah.com/oprahs-lifeclass/poet-david-whytes-questions-that-have-no-right-to-go-away_1>.

2. Ruggeri, A., «The Dangerous Downsides of Perfectionism», BBC Future, 2018, disponible en: <http://www.bbc.com/future/story/20180219-toxic-perfectionism-is-on-the-rise>.

3. «Statistics», National Institute of Mental Health (US Department of Health and Human Services), consultado el 4 de junio de 2021, disponible en: <https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/>.

4. Consulta sobre todo la investigación sobre perfeccionismo desadaptativo, por ejemplo: Turner, L. A., y P. E. Turner, «The Relation of Behavioral Inhibition and Perceived Parenting to Maladaptive Perfectionism in College Students», *Personality and Individual Differences*, vol. 50, n.º 6, 2011, págs. 840-844, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.006>.

5. De hecho, es posible que los momentos que dedicamos a nuestros hijos e hijas en su día a día sean todo el tiempo de calidad que necesitan. En 2007, las investigadoras Tamar Kremer-Sadlik, de la UCLA, y Amy L. Paugh publicaron su estudio basado en vídeos y entrevistas a 32 padres y madres, cuyos resultados apuntaban a que «las actividades del día a día (como las tareas domésticas o los recados) pueden ofrecer esos momentos de calidad y son ejemplos de una interacción social improvisada y sin estructura, que funcionan igual de bien para reforzar las relaciones». Consultar: Kremer-Sadlik, T., y A. L. Paugh, «Everyday Moments», *Time & Society*, vol. 16, n.os 2-3, 2007, págs. 287-308, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0961463x07080276>.

6. Konrath, S. H., E. H. O'Brien y C. Hsing, «Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis», *Personality and Social Psychology Review*, vol. 15, n.º 2, 2010, págs. 180-198, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>.

7. Si buscas un análisis de los problemas con la empatía en nuestra cultura contemporánea, consulta: Borba, M., *UnSelfie: Why Empathetic Kids Succeed in Our All-About-Me World*, Touchstone, Nueva York, 2016.

8. Ybarra, O., P. Winkielman, I. Yeh, E. Burnstein y L. Kavanagh, «Friends (and Sometimes Enemies) with Cognitive Benefits», *Social Psychological and Personality Science*, vol. 2, n.º 3, 2010, págs. 253-261, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1948550610386808>.

9. Sandstrom, G. M., y E. W. Dunn, «Social Interactions and Well-Being», *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 40, n.º 7, 2014, págs. 910-922, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0146167214529799>.

10. Dweck, C. S., y E. L. Leggett, «A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality», *Psychological Review*, vol. 95, n.º 2, 1988, págs. 256-273, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>.

11. Darnon, C., B. Dompnier, O. Gilliéron y F. Butera, «The Interplay of Mastery and Performance Goals in Social Comparison: A Multiple-Goal Perspective», *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n.º 1, 2010, págs. 212-222, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0018161>.

12. Givens Rolland, R., «Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools», *Review of Educational Research*, vol. 82, n.º 4, 2012, págs. 396-435, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>.

13. Lesaux, N. K., S. Jones, K. P. Bock y J. R. Harris, «The Regulated Learning Environment: Supporting Adults to Support Children», *Young Children*, vol. 70, n.º 5, 2015, págs. 20-27, disponible en: <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.70.5.20>. Consulta también: «The Rigorous and Regulated Learning Environment», RWJF, 10 de marzo de 2014, disponible en: <https://www.rwjf.org/en/library/research/2014/03/the-rigorous-and-regulated-learning-environment.html>.

14. Para más información sobre la relación entre experiencias tempranas adversas, aprendizaje y funcionamiento socioemocional, consulta: Shonkoff, J. P., «Leveraging the Biology of Adversity to Address the Roots of Disparities in Health and Development», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 109, n.º Supplement_2, 2012, págs. 17302-17307, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1121259109>.

15. La pobreza escolar puede ser un factor que afecte a la relación entre el estrés del profesorado y la función ejecutiva de los niños y las niñas. Puedes consultar: Neuenschwander, R., A. Friedman-Krauss, C. Raver y C. Blair, «Teacher Stress Predicts Child Executive Function: Moderation by School Poverty», *Early Education and Development*, vol. 28, n.º 7, 2017, págs. 880-900, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287993>.

16. Bustamante, A. S., y K. Hirsh-Pasek, «Are Our Preschool Teachers Worth More Than They Were Two Months Ago?», Brookings, 13 de abril de 2020, disponible en: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/04/13/are-our-preschool-teachers-worth-more-than-they-were-two-months-ago/>; McKinnon, R. D., A. Friedman-Krauss, A. L. Roy y C. C. Raver, «Teacher-Child Relationships in the Context of Poverty: The Role of Frequent School Mobility», *Journal of Children and Poverty*, vol. 24, n.º 1, 2018, págs. 25-46, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10796126.2018.1434761>.

17. Rolland, R. G., *Exploring Early Childhood Teachers' Professional Experiences in a High-Risk Setting: Generating Hypotheses for Enhanced Professional Development*, tesis doctoral, Universidad de Harvard, 2014.

18. Para más información sobre el estrés al que se enfrenta el profesorado de criaturas en los primeros años de infancia del programa Head Start de Estados Unidos, y la relación con sus capacidades para usar estrategias eficaces con criaturas de corta edad, consulta: Li Grining, C., C. C. Raver, K. Champion, L. Sardin, M. Metzger y S. M. Jones, «Understanding and Improving Classroom Emotional Climate and Behavior Management in the 'Real World': The Role of Head Start Teachers' Psychosocial Stressors» *Early Education & Development*, vol. 21, n.º 1, 2010, págs. 65-94, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>.

19. Para más información sobre la investigación sobre cómo la mentalidad de estrés del profesorado de parvulario se relaciona con las sustituciones laborales, consulta: Kim, J., Y. Shin, E. Tsukayama y D. Park, «Stress Mindset Predicts Job Turnover among Preschool Teachers», *Journal of School Psychology*, vol. 78, 2020, págs. 13-22, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.002>. Para leer más investigaciones relacionadas con este tema, puedes consultar: Jacoby, J. W., y N. K. Lesaux, «Language and Literacy Instruction in Preschool Classes That Serve Latino Dual Language Learners», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 40, 2017, págs. 77-86, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.001>.

20. Jones, S. M., S. M. Bouffard y R. Weissbourd, «Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning», *Phi Delta Kappan*, vol. 94, n.º 8, 2013, págs. 62-65, disponible en: <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>.

21. Bransford, J. D., R. R. Cocking y A. L. Brown, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School,* edición ampliada, National Academies Press, Washington D. C., 2000, pág. 26.

22. Senior, J., *All Joy and No Fun: The Paradox of Modern Parenthood*, Ecco, Nueva York, 2014, pág. 179.

23. Faber, A., *et al.*, *How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*, Simon & Schuster, Nueva York, 2012.

24. Piaget, J., «The Role of Action in the Development of Thinking», en *Knowledge and Development*, W. F. Overton y J. M. Gallagher (comps.), Springer, Boston, 1977, págs. 17-42, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2547-5_2>.

25. Piaget, J., *The Origins of Intelligence in Children*, International Universities Press, Nueva York, 1952.

26. Piaget, J., y B. Inhelder, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*, Basic Books, Nueva York, 1958.

27. Vygotsky, L. S., M. Cole, S. Stein y A. Sekula, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.

28. La zona de desarrollo próximo, como la llamó Vygotsky, es un término traducido del ruso que se define como «la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolución de problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolución de problemas con el acompañamiento de una persona adulta o en colaboración con pares con más experiencia». Si quieres leer más sobre el tema, puedes consultar: Vygotsky, L. S., «Volume 1: Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech», en *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, R. W. Rieber y A. S. Carton (comps.), Plenum Press, Nueva York, 1987.

29. «Zone of Proximal Development», *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*, T. K. Shackelford y V. A. Weekes-Shackelford (comps.), Springer, Cham, 2021, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_305625>.

30. Wass R., y C. Golding, «Sharpening a Tool for Teaching: The Zone of Proximal Development», *Teaching in Higher Education*, vol. 19, n.º 6, 2014, págs. 671-684, disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>.

31. Si te interesa leer una crítica a Piaget y Vygotsky, puedes consultar: Matusov, E., y R. Hayes, «Sociocultural Critique of Piaget and Vygotsky», *New Ideas in Psychology*, vol. 18, n.os 2-3, 2000, págs. 215-239, disponible en: <https://doi.org/10.1016/s0732-118x(00)00009-x>.

32. Para más información sobre los primeros años, puedes consultar: Dodici, B. J, D. C. Draper, y C. A. Peterson, «Early Parent-Child Interactions and Early Literacy Development», *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 23, n.º 3, 2003, págs. 124-136, disponible en: <https://doi.org/10.1177/02711214030230030301>; y Rowe, M. L., «A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development», *Child Development,* vol. 83, n.º 5, 2012, págs. 1762-1774, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>. Si, en cambio, quieres consultar investigaciones sobre el rol de las interacciones de padres y madres con criaturas de más edad y adolescentes, te recomiendo, por ejemplo: Brown, B. B., y J. P. Bakken, «Parenting and Peer Relationships: Reinvigorating Research on Family-Peer Linkages in Adolescence», *Journal of Research on Adolescence*, vol. 21, n.º 1, 2011, págs. 153-165, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00720.x>; y Leaper, C., S. T. Hauser, A. Kremen, S. I. Powers, A. M. Jacobson, G. G. Noam, B. Weiss-Perry y D. Follansbee, «Adolescent-Parent Interactions in Relation to Adolescents' Gender and Ego Development Pathway», *Journal of Early Adolescence*, vol. 9, n.º 3, 1989, págs. 335-361, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0272431689093009>. Si quieres leer otras investigaciones sobre la importancia del clima emocional familiar, puedes consultar: Kapetanovic, S., y T. Skoog, «The Role of the Family's Emotional Climate in the Links between Parent-Adolescent Communication and Adolescent Psychosocial Functioning», *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, vol. 49, n.º 2, 2020, págs. 141-154, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00705-9>.

33. De hecho, Vygotsky concebía la interacción como un proceso social muy dinámico, que el término «andamiaje» no acaba de capturar. Si te interesa leer una crítica, te aconsejo consultar: Xi, J., y J. P. Lantolf, «Scaffolding and the Zone of Proximal Development: A Problematic Relationship», *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 51, n.º 1, 2020, págs. 25-48, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12260>.

34. Tracy, S. J., «Let's Talk: Conversation as a Defining Moment for the Communication Discipline», *Health Communication*, vol. 35, n.º 7, 2019, págs. 910-916, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1593081>.

35. Chartrand, T. L., y J. A. Bargh, «The Chameleon Effect: The Perception—Behavior Link and Social Interaction», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, n.º 6, 1999, págs. 893-910, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.893>; Lakin, J. L., y T. L. Chartrand, «Using Nonconscious Behavioral Mimicry to Create Affiliation and Rapport», *Psychological Science*, vol. 14, n.º 4, 2003, págs. 334-339, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.14481>.

36. Hatfield, E., J. T. Cacioppo y R. L. Rapson, «Emotional Contagion», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, n.º 3, 1993, págs. 96-100, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770953>.

37. Jacobson, D., «Interpreting Instant Messaging: Context and Meaning in Computer-Mediated Communication», *Journal of Anthropological Research*, vol. 63, n.º 3, 2007, págs. 359-381, disponible en: <https://doi.org/10.3998/jar.0521004.0063.303>.

38. Wasik, B. A., y C. Iannone-Campbell, «Developing Vocabulary through Purposeful, Strategic Conversations», *The Reading Teacher*, vol. 66, n.º 4, 2012, págs. 321-332, disponible en: <https://doi.org/10.1002/trtr.01095>.

39. Hirsh-Pasek, K., R. M. Alper y R. M. Golinkoff, «Living in Pasteur's Quadrant: How Conversational Duets Spark Language at Home and in the Community», *Discourse Processes*, vol. 55, n.º 4, 2018, págs. 338-345, disponible en: <https://doi.org/10.1080/0163853x.2018.1442114>.

40. Jacobson, D., «Interpreting Instant Messaging: Context and Meaning in Computer-Mediated Communication», *Journal of Anthropological Research*, vol. 63, n.º 3, 2007, págs. 359-381, disponible en: <https://doi.org/10.3998/jar.0521004.0063.303>.

41. Kopp, H. S., «Social Resonance and Embodied Coordination in Face-to-Face Conversation with Artificial Interlocutors», *Speech Communication*, vol. 52, n.º 6, 2010, págs. 587-597, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.02.007>.

42. Wachsmuth, I., M. Lenzen y G. Knoblich, *Embodied Communication in Humans and Machines*, Oxford Scholarship Online, 2012, disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199231751.001.0001>.

43. Piaget usó el ahora famoso ejemplo de verter el agua de un solo vaso en dos copas. Le dices a la criatura que observe el proceso y luego le preguntas si hay la misma cantidad de agua. Los niños y niñas de menos de siete años dirán que hay más o menos agua dependiendo de la apariencia de los vasos. No podrán contestar correctamente hasta que entiendan el principio de la conservación. Puedes consultar: Piaget, J., «Quantification, Conservation, and Nativism», *Science*, vol. 162, n.º 3857, 1968, págs. 976-979, disponible en: <https://doi.org/10.1126/science.162.3857.976>; y Hooper, F., «Piaget's Conservation Tasks: The Logical and Development Priority of Identity Conservation», *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 8, n.º 2, 1969, págs. 234-249, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0022-0965(69)90098-8>.

44. Pickering, M., y S. Garrod, «Toward a Mechanistic Psychology of Dialogue», *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 27, n.º 2, 2004, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0140525x04000056>.

45. Hirsh-Pasek, K., R. M. Alper y R. M. Golinkoff, «Living in Pasteur's Quadrant: How Conversational Duets Spark Language at Home and in the Community», *Discourse Processes*, vol. 55, n.º 4, 2018, págs. 338-345, disponible en: <https://doi.org/10.1080/0163853x.2018.1442114>.

46. Pickering, M., y S. Garrod, «Alignment as the Basis for Successful Communication», *Research on Language and Computation*, vol. 4, n.os 2-3, 2006, págs. 203-228, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11168-006-9004-0>.

47. Shai, D., y J. Belsky, «Parental Embodied Mentalizing: How the Nonverbal Dance between Parents and Infants Predicts Children's SocioEmotional Functioning», *Attachment & Human Development*, vol. 19, n.º 2, 2016, págs. 191-219, disponible en: <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1255653>.

48. Shai, D., y J. Belsky, «Parental Embodied Mentalizing: How the Nonverbal Dance between Parents and Infants Predicts Children's SocioEmotional Functioning», *Attachment & Human Development*, vol. 19, n.º 2, 2016, págs. 191-219, disponible en: <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1255653>.

49. Estas ideas surgen en parte gracias al trabajo de la especialista en la primera infancia Magda Gerber, fundadora del programa RIE (por sus siglas en inglés, *Resourcers for Infant Educarers*). Como decía Gerber en *Dear parent*: *Caring for infants with respect* [Queridos padres: cuidad de las criaturas con respeto]: «Confiamos de verdad en que la criatura será la iniciadora [...] nosotros solamente le ofrecemos la ayuda necesaria para que consiga controlar sus propias acciones y pueda disfrutarlas» (2). Te recomiendo leer: Gerber, M., *Dear Parent: Caring for Infants with Respect*, Resources for Infant Educarers (RIE), Los Ángeles, 2003.

50. Belsky, J., y S. Jaffee, «The Multiple Determinants of Parenting», en *Developmental Psychopathology*, Dante Cicchetti y Donald J. Cohen (comps.), Wiley & Sons, 2015, págs. 38-85. disponible en: <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch2>.

51. Hamilton, M., 2019. Entrevista con la autora. Si quieres más información sobre la investigación de Hamilton, consulta: Hamilton, M., E. Mont y C. McLain, «Deletion, Omission, Reduction: Redefining the Language We Use to Talk About African American English», *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, vol. 3, n.º 1, 2018, págs. 107-117, disponible en: <https://doi.org/10.1044/persp3.sig1.107>.

52. Kopp, H. S., «Social Resonance and Embodied Coordination in Face-to-Face Conversation with Artificial Interlocutors», *Speech Communication*, vol. 52, n.º 6, 2010, págs. 587-597, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.02.007>.

53. Foster Triplett, C., y M. A. Barksdale, «Third through Sixth Graders' Perceptions of High-Stakes Testing», *Journal of Literacy Research*, vol. 37, n.º 2, 2005, págs. 237-260, disponible en: <https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3702_5>.

54. Jones, B. D., «The Unintended Outcomes of High-Stakes Testing», en *High Stakes Testing: New Challenges and Opportunities for School Psychology*, L. J. Kruger y D. Shriberg (compd.), Routledge, Nueva York, 2007, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780203836583-5>.

55. Berliner, D., «Rational Responses to High Stakes Testing: The Case of Curriculum Narrowing and the Harm That Follows», *Cambridge Journal of Education*, vol. 41, n.º 3, 2011, págs. 287-302, disponible en: <https://doi.org/10.1080/0305764x.2011.607151>.

56. Como afirmaban Scott G. Isaksen y John P. Gaulin: «Hacer lluvias de ideas puede mejorar la coordinación y la comprensión de las ideas generadas y conseguir una aplicación más rápida de estas. Además, las personas aprenden la importancia de tener un entorno favorable para la creatividad, el valor del pensamiento diverso y los diferentes estilos de resolución de problemas, y que, además, este proceso de pensamiento creativo es agradable y potente» (326). Consulta: Isaksen, S. G., y J. P. Gaulin, «A Reexamination of Brainstorming Research: Implications for Research and Practice», *Gifted Child Quarterly*, vol. 49, n.º 4, 2005, págs. 315-329, disponible en: <https://doi.org/10.1177/001698620504900405>.

57. Cain Miller, C, «The Relentlessness of Modern Parenting», *The New York Times*, 25 de diciembre de 2018, disponible en: <https://www.nytimes.com/2018/12/25/upshot/the-relentlessness-of-modern-parenting.html>.

58. Patrick Ishizuka encuestó a más de 3 600 padres y madres de todo Estados Unidos, con ingresos muy diferentes. Consulta: Ishizuka, P., «Social Class, Gender, and Contemporary Parenting Standards in the United States: Evidence from a National Survey Experiment», *Social Forces*, vol. 98, n.º 1, 2019, págs. 31-58, disponible en: <https://doi.org/10.1093/sf/soy107>.

59. Haller, S. «“Intensive” Parenting Is Here for 2019 and It’s Taking Helicopter Parenting to the Next Level», *USA Today*, 17 de enero de 2019, disponible en: <https://www.usatoday.com/story/life/allthemoms/2019/01/17/intensive-parents-taking-helicopter-parenting-next-level/2602652002/>.

60. Aquí no se tiene en cuenta cuando hacen más de una cosa a la vez, así que, en el caso de que un niño o niña estuviera viendo un vídeo mientras envía un mensaje, contaría por dos.

61. «The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens, 2019: Common Sense Media», Common Sense Media, 28 de octubre de 2019, disponible en: <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-2019>.

62. Boers, E., M. H. Afzali, N. Newton y P. Conrod, «Association of Screen Time and Depression in Adolescence», *JAMA Pediatrics*, vol. 173, n.º 9, enero de 2019, pág. 853, disponible en: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1759>.

63. Myruski, S., O. Gulyayeva, S. Birk, K. Pérez-Edgar, K. A. Buss y T. A. Dennis-Tiwary, «Digital Disruption? Maternal Mobile Device Use Is Related to Infant Social-Emotional Functioning», *Developmental Science*, vol. 21, n.º 4, 2017, disponible en: <https://doi.org/10.1111/desc.12610>.

64. Equipo de la NPR, «Making the Case for Face to Face in an Era of Digital Conversation», NPR, 26 de septiembre de 2015, disponible en: <https://www.npr.org/2015/09/26/443480452/making-the-case-for-face-to-face-in-an-era-of-digital-conversation>.

1. Chen, P., O. Chavez, D. C. Ong y B. Gunderson, «Strategic Resource Use for Learning: A Self-Administered Intervention That Guides Self-Reflection on Effective Resource Use Enhances Academic Performance», *Psychological Science*, vol. 28, n.º 6, 2017, págs. 774-785, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797617696456>.

2. Terada, Y., «How Metacognition Boosts Learning», Edutopia, 21 de noviembre de 2017, disponible en: <https://www.edutopia.org/article/how-metacognition-boosts-learning>.

1. Montessori, M., *The Advanced Montessori Method. Spontaneous Activity in Education*, R. Bentley, Cambridge, 1964.

2. Dweck, C. S., *Mindset: The New Psychology of Success*, Ballantine Books, Nueva York, 2008 (trad. cast.: *Mindset: la actitud del éxito*, Sirio, Málaga, 2016).

3. Gross-Loh, C., «How Praise Became a Consolation Prize», *The Atlantic*, 16 de diciembre de 2016, disponible en: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/12/how-praise-became-a-consolation-prize/510845/>.

4. Dweck, C., «The Power of Believing That You Can Improve», charla TED, noviembre de 2014, disponible en: <https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve>.

5. Paley, J., «Praising Intelligence: Costs to Children's Self-Esteem and Motivation», Bing Nursery School, 1 de octubre de 2011, disponible en: <https://bingschool.stanford.edu/news/praising-intelligence-costs-childrens-self-esteem-and-motivation>.

6. Paley, J., «Praising Intelligence: Costs to Children's Self-Esteem and Motivation», Bing Nursery School, 1 de octubre de 2011 disponible en: <https://bingschool.stanford.edu/news/praising-intelligence-costs-childrens-self-esteem-and-motivation>.

7. Paley, J., «Praising Intelligence: Costs to Children's Self-Esteem and Motivation», Bing Nursery School, 1 de octubre de 2011 disponible en: <https://bingschool.stanford.edu/news/praising-intelligence-costs-childrens-self-esteem-and-motivation>.

8. Si quieres leer un análisis, consulta: Dignath, C., y G. Büttner, «Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level», *Metacognition and Learning*, vol. 3, n.º 3, 2008, págs. 231-264, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>. Si te interesa leer un estudio centrado en alumnos con dificultades en el proceso de aprendizaje, puedes consultar: Bosson, M. S., M. G. P. Hessels, C. Hessels-Schlatter, J. Berger, N. M. Kipfer y F. P. Büchel, «Strategy Acquisition by Children with General Learning Difficulties through Metacognitive Training», *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 15, n.º 1, 2010, págs. 13-34, disponible en: <https://doi.org/10.1080/19404150903524523>.

9. Robinson, K., y L. Aronica, *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, Random House, Nueva York, 2009 (trad. cast.: *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Grijalbo, Barcelona, 2016).

10. Cuando hablamos de reconocimiento de patrones nos referimos a encontrar el orden predecible de los elementos de una serie (por ejemplo, rojo, azul, verde, rojo, azul, X). Consulta: Pasnak, R., «Empirical Studies of Patterning», *Psychology*, vol. 08, n.º 13, 2017, págs. 2276-2293, disponible en: <https://doi.org/10.4236/psych.2017.813144>. Sin duda, la capacidad de reconocimiento de las criaturas en edad prescolar es un buen indicador para predecir las habilidades matemáticas que desarrollarán más adelante. Si quieres leer más sobre el tema, consulta: Rittle-Johnson, B., E. Zippert y K. Boice, «The Roles of Patterning and Spatial Skills in Early Mathematics Development», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 46, 2019, págs. 166-178, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.006>.

11. Para más información sobre cómo usan las preguntas las criaturas para ejercitar su desarrollo cognitivo, puedes consultar: Chouinard, M. M., «Children's Questions: A Mechanism for Cognitive Development», *Monographs of the Society for Research in Child Developmen*t, vol. 72, n.º 1, 2007, págs. vii-ix, 1-112; debate en 113-126, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x>; la discusión está en las páginas 113-126.

12. Si quieres leer más información sobre este fenómeno conocido como «efecto Matthew», puedes consultar: Stanovich, K., «Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy», *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n.º 4, 1986, págs. 360-407, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>. También hay un estudio más reciente que te recomiendo leer: Cain, K., y J. Oakhill, «Matthew Effects in Young Readers: Reading Comprehension and Reading Experience Aid Vocabulary Development», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 44, n.º 5, 2011, págs. 431-443, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>.

13. García, J. R., y K. Cain, «Decoding and Reading Comprehension», *Review of Educational Research*, vol. 84, n.º 1, 2014, págs. 74-111, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>. Si quieres más información sobre el impacto que tiene la memoria operativa en la comprensión de las criaturas, consulta: Seigneuric, A., y M. Ehrlich, «Contribution of Working Memory Capacity to Children's Reading Comprehension: A Longitudinal Investigation», *Reading and Writing*, vol. 18, n.os 7-9, 2005, págs. 617-656, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11145-005-2038-0>.

14. Aunque las habilidades decodificadoras afectan sin duda a la comprensión, hay niños y niñas que siguen teniendo problemas de comprensión a pesar de que sus habilidades en este ámbito sean las adecuadas, esto se denomina trastorno de comunicación social (TCS o SCD, por sus siglas en inglés). Si quieres leer un análisis sobre este trastorno y un resumen de las principales teorías sobre la comprensión lectora, puedes consultar: Spencer, M., y R. K. Wagner, «The Comprehension Problems of Children with Poor Reading Comprehension Despite Adequate Decoding: A Meta-Analysis», *Review of Educational Research*, vol. 88, n.º 3, 2018, págs. 366-400, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654317749187>. Se estima que aproximadamente entre el 10 y el 15 % de los niños y niñas de entre siete y ocho años tienen buenas habilidades decodificadoras y, aun así, tienen problemas de comprensión. Si quieres más información, puedes leer: Nation K., y M. Snowling, «Assessing Reading Difficulties: The Validity and Utility of Current Measures of Reading Skill», *British Journal of Educational Psychology*, vol. 67, n.º 3, 1997, págs. 359-370, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x>; y Stothard, S. E., y C. Hulme, «A Comparison of Phonological Skills in Children with Reading Comprehension Difficulties and Children with Decoding Difficulties», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 36, n.º 3, 1995, págs. 399-408, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01298.x>.

15. Para más información, consulta: Página de inicio de la Atlanta Speech School, Atlanta Speech School, 2021, disponible en: <https://www.atlantaspeechschool.org/>.

16. Por lo general, los colegios que priorizan la conversación son una excepción y lo normal es que sean centros pensados sobre todo para niños y niñas con necesidades especiales. Lo que debería ser una prioridad universal en las escuelas y las familias se convierte en algo que tenemos que buscar fuera, a menudo de maneras que van en contra del flujo natural de la educación.

17. Wolf, M., *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, Harper, Nueva York, 2019 (trad. cast.: *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*, Deusto, Barcelona, 2020).

18. Edison, T. A., y D. D. Runes, *The Diary and Observations of Thomas Alva Edison*, Philosophical Library, Nueva York, 1976, pág. 43.

19. Godin, S., *The Dip: A Little Book That Teaches You When to Quit (and When to Stick)*, Portfolio, Nueva York, 2007 [trad. cast.: *El abismo. Un pequeño libro que le enseñará cuándo renunciar (y cuándo preservar)*, Norma, Barcelona, 2008)].

20. Fahy, J., K., «Language and Executive Functions: Self-Talk for Self-Regulation», *Perspectives on Language Learning and Education*, vol. 21, n.º 2, 2014, págs. 61-71, disponible en: <https://doi.org/10.1044/lle21.2.61>.

21. En ese estudio, en el que participaban alumnos y alumnas de cuarto y sexto de primaria, se pedía a los niños y niñas que hicieran un examen de matemáticas y que, a la vez, practicaran el diálogo interno centrándose en el esfuerzo diciéndose, por ejemplo: «Voy a hacerlo lo mejor que pueda». A otro grupo se le pidió que centrara su diálogo interno en su capacidad, con frases como: «Esto se me da muy bien», y a otras criaturas no se les pidió que usaran el diálogo interno. El grupo que se centró en el esfuerzo se relacionó con un mejor rendimiento de quienes tenían creencias negativas sobre sus habilidades matemáticas. Para más información, consulta: Thomaes, S., *et al.*, «Effort Self-Talk Benefits the Mathematics Performance of Children with Negative Competence Beliefs», *Child Development*, vol. 91, n.º 6, 2019, págs. 2211-2220, disponible en: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13347>.

22. Pancsofar, N., L. Vernon-Feagans y el equipo de investigación de The Family Life Project, «“Fathers” Early Contributions to Children’s Language Development in Families from Low-Income Rural Communities», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, n.º 4, 2010, págs. 450-463, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2967789/>.

23. Este uso de la conjunción «porque» solo es el primer paso. A medida que las criaturas se desarrollan, estas conexiones les parecerán cada vez más diferenciadas y abstractas. Por ejemplo: «El pueblo se rebeló porque estaba oprimido» o «El vaso explotó por la combinación de las sustancias químicas». Cuando los niños y las niñas empiezan a usar otros conectores y frases, como «sin embargo» o «aunque», son capaces de sacar otro tipo de conclusiones lógicas. Este tipo de palabras o frases, las conjunciones y los conectores, suelen aparecer más en los textos que en el habla diaria, por lo que leer resulta muy importante para que las criaturas empiecen a ver y aprendan a hacer este tipo de conexiones. Si te interesa leer más sobre conectores, te animo a que consultes: Crosson, A. C., y N. K. Lesaux, «Connectives», *The Reading Teacher*, vol. 67, n.º 3, 2013, págs. 193-200, disponible en: <https://doi.org/10.1002/trtr.1197>.

24. Consulta: Hart, B., y T. Risley, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Brookes Publishing Co., Baltimore, 1995; Hirsh-Pasek, K., L. B. Adamson, R. Bakeman, M. T. Owen, R. M. Golinkoff, A. Pace, P. K. S. Yust y K. Suma, «The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success», *Psychological Science*, vol. 26, n.º 7, 2015, págs. 1071-1083, disponible en_ <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>; y Hoff, E., «The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech», *Child Development*, vol. 74, n.º 5, 2003, págs. 1368-1378, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>. Si quieres conseguir una serie de estrategias para interactuar con niños y niñas de menor edad basadas en esta investigación, puedes consultar: Suskind, D., *Thirty Million Words: Building a Child's Brain*, Dutton, Nueva York, 2016 (trad. cast.: *Treinta millones de palabras. Construyendo el cerebro de los niños*, Teell Editorial, Zaragoza, 2017).

25. Snow, C. E., «The Theoretical Basis for Relationships between Language and Literacy in Development», *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 6, n.º 1, 1991, págs. 5-10, disponible en: <https://doi.org/10.1080/02568549109594817>.

26. Como ha descubierto Meredith Rowe, una profesora e investigadora de Harvard, cuanto más lenguaje descontextualizado y más tipos de palabras usan los padres con las criaturas en edad preescolar, más rico es su vocabulario un año después. Puedes consultar: Rowe, M. L., «A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development», *Child Development*, vol. 83, n.º 5, 2012, págs. 1762-1774, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>.

27. Un estudio evidenció que el lenguaje descontextualizado que usaban las criaturas de treinta meses predecía el nivel de lenguaje que tendrían en la adolescencia. Para más información, puedes consultar: Uccelli, P., Ö. E. Demir-Lira, M. L. Rowe, S. Levine y S. Goldin-Meadow, «Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Midadolescence», *Child Development*, vol. 90, n.º 5, 2018, págs. 1650-1663, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>.

28. Varygiannes, D., «The Impact of Open-Ended Tasks», *Teaching Children Mathematics*, vol. 20, n.º 5, 2013, págs. 277-280, disponible en: <https://doi.org/10.5951/teacchilmath.20.5.0277>.

29. Bell, N., «Gestalt Imagery: A Critical Factor in Language Comprehension», *Annals of Dyslexia*, vol. 41, n.º 1, 1991, págs. 246-260, disponible en: <https://doi.org/10.1007/bf02648089>. También puedes leer: Bell, N., *Visualizing and Verbalizing: For Language Comprehension and Thinking*, Gander, Avila Beach, 2007.

30. Diamond, A, W. S. Barnett, J. Thomas y S. Munro, «The Early Years: Preschool Program Improves Cognitive Control», *Science*, vol. 318, n.º 5855, 2007, págs. 1387-1388, disponible en: <https://doi.org/10.1126/science.1151148>.

31. Schunk, D. H., «Verbalization and Children's Self-Regulated Learning», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 11, n.º 4, 1986, págs. 347-369, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0361-476x(86)90030-5>.

32. Bell N., «Visualizing and Verbalizing: Q and A with Nanci Bell of Lindamood-Bell», Reading Rockets, consultado el 15 de octubre de 2019, disponible en: <https://www.readingrockets.org/article/visualizing-and-verbalizing-q-and-nanci-bell-lindamood-bell>.

33. En relación con esto, se descubrió que verbalizar una promesa de no hacer trampas (ni copiar) reducía la posibilidad de hacer trampas en las criaturas de entre tres y cinco años. Para más información, puedes consultar: Evans, A. D., A. M. O'Connor y K. Lee, «Verbalizing a Commitment Reduces Cheating in Young Children», *Social Development*, vol. 27, n.º 1, 2017, págs. 87-94, disponible en: <https://doi.org/10.1111/sode.12248>.

34. Si te interesa saber más sobre esta perspectiva, te animo a leer: Scardamalia, M., y C. Bereiter, «Child as Coinvestigator: Helping Children Gain Insight into Their Own Mental Processes», en *Learning and Motivation in the Classroom*, S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Stevenson (comps.), Routledge, Londres, 2017, págs. 61-82, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315188522-4>.

35. Frazier, B. N., S. A. Gelman y H. M. Wellman, «“Preschoolers” Search for Explanatory Information within Adult-Child Conversation», *Child Development*, vol. 80, n.º 6, 2009, págs. 1592-1611, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2784636/>.

36. Frazier, B. N., S. A. Gelman y H. M. Wellman, «“Preschoolers” Search for Explanatory Information within Adult-Child Conversation», *Child Development*, vol. 80, n.º 6, 2009, págs. 1592-1611, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2784636/>.

37. Frazier, B. N., S. A. Gelman y H. M. Wellman, «Young Children Prefer and Remember Satisfying Explanations», *Journal of Cognition and Development*, vol. 17, n.º 5, 2016, págs. 718-736, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1098649>.

38. Salo, V., M. Rowe, N. Cabrera, y K. Leech, «Father Input and Child Vocabulary Development: The Importance of Wh Questions and Clarification Requests», *Seminars in Speech and Language*, vol. 34, n.º 4, 2013, págs. 249-259, disponible en: <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353445>. Para trabajos relacionados, también puedes consultar: Rowe, M. L., y K. A. Leech, «A Parent Intervention with a Growth Mindset Approach Improves Children's Early Gesture and Vocabulary Development», *Science*, vol. 22, n.º 4, 2018, disponible en: <https://doi.org/10.1111/desc.12792>.

39. Stafford, M., D. L. Kuh, C. R. Gale, G. Mishra y M. Richards, «Parent-Child Relationships and Offspring's Positive Mental Wellbeing from Adolescence to Early Older Age», *Journal of Positive Psychology*, vol. 11, n.º 3, 2015, págs. 326-337, disponible en: <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1081971>.

40. Wasik, B. A., y M. A. Bond, «Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms», *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n.º 2, 2001, págs. 243-250, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>. Si te interesa leer estudios más recientes sobre la eficacia de la lectura dialógica, puedes consultar: Hargrave, A. C., y M. Sénéchal, «A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, n.º 1, 2000, págs. 75-90, disponible en: <https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)00038-1>; y Coogle, C. G., A. Ward Parsons, L. La Croix y J. R. Ottley, «A Comparison of Dialogic Reading, Modeling, and Dialogic Reading Plus Modeling», *Infants & Young Children*, vol. 33, n.º 2, 2020, págs. 119-131, disponible en: <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000162>.

41. Morgan, P. L., y C. R. Meier, «Dialogic Reading's Potential to Improve Children's Emergent Literacy Skills and Behavior», *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, vol. 52, n.º 4, 2008, págs. 11-16, disponible en: <https://doi.org/10.3200/psfl.52.4.11-16>.

42. También te aconsejo que tengas en cuenta el formato de lectura del libro con el que consigáis la interacción más cómoda y que mejor conecte contigo y con tu criatura. Se han hecho investigaciones que han evidenciado, por ejemplo, diferencias en la naturalidad y la participación cuando los padres y las madres usan pantallas en vez de libros de papel. Si te interesa este tema, puedes consultar: Yuill, N., y A. F. Martin, «Curling Up with a Good E-Book: Mother-Child Shared Story Reading on Screen or Paper Affects Embodied Interaction and Warmth», *Frontiers in Psychology*, vol. 7, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01951>. En otro estudio con padres, madres y criaturas de entre uno y dos años, los padres usaron más la lectura dialógica y las criaturas verbalizaron más cuando leían libros en papel que cuando leían versiones digitales o animadas. Puedes consultar: Munzer, T. G., A. L. Miller, Weeks, H. M., N. Kaciroti y J. Radesky, «Differences in Parent-Toddler Interactions with Electronic versus Print Books», *American Academy of Pediatrics*, 2019, disponible en: <https://pediatrics.aappublications.org/content/143/4/e20182012>. Sin embargo, cada familia es diferente, por lo que te recomiendo que te fijes en si notas un cambio en vuestras interacciones y en cómo son dichos cambios. Eso ya es un buen comienzo.

43. O'Connor, R. E., A. White y H. L. Swanson, «Repeated Reading versus Continuous Reading: Influences on Reading Fluency and Comprehension», *Exceptional Children*, vol. 74, n.º 1, 2007, págs. 31-46, disponible en: <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>; Stevens, E. A., M. A. Walker y S. Vaughn, «The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students with Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 50, n.º 5, 2016, págs. 576-590, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>; Therrien, W. J., «Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading», *Remedial and Special Education*, vol. 25, n.º 4, 2004, págs. 252-261, disponible en: <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>.

44. Nett, U. E., T. Goetz, N. C. Hall y A. C. Frenzel, «Metacognitive Strategies and Test Performance: An Experience Sampling Analysis of Students' Learning Behavior», *Education Research International*, vol. 2012, 1 de noviembre de 2012, disponible en: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2012/958319/>.

45. Sin embargo, las criaturas más pequeñas también pueden beneficiarse del uso de estrategias metacognitivas y mejorarán esta capacidad mucho antes de lo que se espera. Si te interesa leer más investigaciones sobre la metacognición en criaturas durante la primera infancia, puedes consultar, por ejemplo: Escolano-Pérez, E., M. L. Herrero-Nivela y M. T. Anguera, «Preschool Metacognitive Skill Assessment in Order to Promote Educational Sensitive Response from Mixed-Methods Approach: Complementarity of Data Analysis», *Frontiers in Psychology*, vol. 10, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01298>.

46. Esta normativa se escribió en parte como respuesta a la iniciativa de Bush *No child left behind*, que más adelante, en 2015, fue sustituida por la ley *Every Student Succeeds* (ESSA). Si te interesa leer un resumen sobre el tema, puedes ver: «The Common Core FAQ», NPR, 27 de mayo de 2014, disponible en: <https://www.npr.org/sections/ed/2014/05/27/307755798/the-common-core-faq#q4>; y Bidwell, A., «The History of Common Core State Standards», *U.S. News & World Report*, 2014, disponible en: <https://www.usnews.com/news/special-reports/articles/2014/02/27/the-history-of-common-core-state-standards>. Además, si quieres documentarte con otras investigaciones relacionadas para saber si la normativa del Common Core «funcionó», puedes consultar: Polikoff, M. S., «Is Common Core 'Working'? And Where Does Common Core Research Go from Here?», *AERA Open*, vol. 3, n.º 1, 2017, disponible en: <https://doi.org/10.1177/2332858417691749>.

47. Goldstein, D., «After 10 Years of Hopes and Setbacks, What Happened to the Common Core?», *New York Times*, 6 de diciembre de 2019, disponible en: <https://www.nytimes.com/2019/12/06/us/common-core.html>.

48. Loewus, L., «For Parents Confused by Common-Core Math, Ask the Teacher for Help», Education Week, 7 de enero de 2016, disponible en: <https://www.edweek.org/teaching-learning/for-parents-confused-by-common-core-math-ask-the-teacher-for-help/2016/01>.

49. Como la autora Kathleen Lucadamo afirma en su artículo del *Hechinger Report* de 2016; consulta: Lucadamo, K., «Back Off Parents: It's Not Your Job to Teach Common Core Math When Helping with Homework», *Hechinger Report*, 5 de enero de 2016, disponible en: <https://hechingerreport.org/back-off-parents-its-not-your-job-to-teach-common-core-math-when-helping-with-homework/>.

50. Según la psicóloga Sian Beilock, de la Universidad de Chicago, una de las autoras del estudio: «Si un padre o una madre va por ahí diciendo: “Ay, yo no sé nada de matemáticas” o “Estas cosas me ponen de los nervios”, las criaturas absorben esos mensajes y esto tiene un impacto en su rendimiento». Si quieres saber más, puedes leer: Allen, S., «Parents’ Math Anxiety Can Undermine Children’s Math Achievement», University of Chicago News, 2015, disponible en: <https://news.uchicago.edu/story/parents-math-anxiety-can-undermine-childrens-math-achievement>.

51. Maloney, E. A., *et al.*, «Intergenerational Effects of Parents' Math Anxiety on Children's Math Achievement and Anxiety», *Psychological Science*, vol. 26, n.º 9, 2015, págs. 1480-1488, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797615592630>.

52. Hay investigaciones que también han evidenciado que las estrategias conversacionales pueden ayudar a los padres y madres a ser menos directivos y más colaborativos con sus hijos e hijas cuando están aprendiendo matemáticas. Puedes consultar: Shumow, L., «Promoting Parental Attunement to Children's Mathematical Reasoning Through Parent Education», *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 19, n.º 1, 1998, págs. 109-127, disponible en: <https://doi.org/10.1016/s0193-3973(99)80031-8>.

53. Incluso las criaturas en educación primaria pueden contribuir a la investigación como «científicos de la ciudadanía», realizando tareas para apoyar proyectos de investigación más grandes. Para conseguir más información sobre este tema, consulta: Miczajka, V. L., A. M. Klein y G. Pufal, «Elementary School Children Contribute to Environmental Research as Citizen Scientists», *PLOS ONE*, vol. 10, n.º 11, 2015, disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143229>.

54. En muchos estudios de investigación, el nivel de curiosidad de las criaturas se define en parte como el grado de incertidumbre que pueden gestionar bien. Puedes consultar: Jirout, J., y D. Klahr, «Children's Scientific Curiosity: In Search of an Operational Definition of an Elusive Concept», *Developmental Review*, vol. 32, n.º 2, 2012, págs. 125-160, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.04.002>.

55. Chatzipanteli, A., V. Grammatikopoulos y A. Gregoriadis, «Development and Evaluation of Metacognition in Early Childhood Education», *Early Child Development and Care*, vol. 184, n.º 8, 2013, págs. 1223-1232, disponible en: <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.861456>.

56. Esta metacognición no solo se ve en niños y niñas más mayores, sino también, al menos en niveles básicos, en criaturas sorprendentemente de menor edad. Por ejemplo, un estudio descubrió que niños y niñas de entre cinco y seis años conocían una serie de estrategias metacognitivas y las podían recomendar. Para más información, lee: Davis, E. L., L. J. Levine, H. C. Lench y J. A. Quas, «Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness That Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions», *Emotion*, vol. 10, n.º 4, 2010, págs. 498-510, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0018428>.

57. Lockl, K., y W. Schneider, «Precursors of Metamemory in Young Children: The Role of Theory of Mind and Metacognitive Vocabulary», *Metacognition and Learning*, vol. 1, n.º 1, 2006, págs. 15-31, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6585-9>.

1. Farrant, B. M., T. A. J. Devine, M. T. Maybery y J. Fletcher, «Empathy, Perspective Taking and Prosocial Behaviour: The Importance of Parenting Practices», *Infant and Child Development*, vol. 21, n.º 2, 2011, págs. 175-188, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.740>.

2. Como afirma la psicóloga sueca Elia Psouni, el desarrollo de las habilidades de toma de perspectiva con criaturas de menor edad empieza por centrarse en la misma información al mismo tiempo. La participación activa ayuda. Puedes consultar: Psouni, E., A. Falck, L. Boström, M. Persson, L. Sidén y M. Wallin, «Together I Can! Joint Attention Boosts 3-to 4-Year-Olds' Performance in a Verbal False-Belief Test», *Child Development*, vol. 90, n.º 1, 2018, págs. 35-50, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13075>.

3. Psouni, E., A. Falck, L. Boström, M. Persson, L. Sidén y M. Wallin, , «Together I Can! Joint Attention Boosts 3-to 4-Year-Olds' Performance in a Verbal False-Belief Test», *Child Development*, vol. 90, n.º 1, 2018, págs. 35-50, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13075>.

1. Consulta: Gerber, M., *Dear Parent: Caring for Infants with Respect*, *op. cit.* Resources for Infant Educarers (RIE), Los Ángeles, 2003.

2. McMahon, C. A., y E. Meins, «Mind-Mindedness, Parenting Stress, and Emotional Availability in Mothers of Preschoolers», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 27, n.º 2, 2012, págs. 245-252, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.002>; Rosenblum, K. L., S. C. McDonough, A. J. Sameroff y M. Muzik, «Reflection in Thought and Action: Maternal Parenting Reflectivity Predicts Mind-Minded Comments and Interactive Behavior», *Infant Mental Health Journal*, vol. 29, n.º 4, 2008, págs. 362-376, disponible en: <https://doi.org/10.1002/imhj.20184>.

1. Como afirma el psiquiatra Daniel Siegel: «Los padres y las madres nos hacen de espejo de lo que ven que está pasando en nuestro mundo interior, no solo al fijarse en nuestro comportamiento, sino, por ejemplo, al reflejar nuestros sentimientos, lo que quizá estamos pensando, recordando o percibiendo. Todos estos casos son ejemplos de señales que vemos reflejadas en nuestros cuidadores, que nos pueden ayudar a ver con más claridad nuestro mundo interior». Puedes consultar: «What Is Mindsight? An Interview with Dr. Dan Siegel», PsychAlive, 15 de septiembre de 2017, disponible en: <https://www.psychalive.org/what-is-mindsight-an-interview-with-dr-dan-siegel/>. Si quieres más información sobre la perspectiva de Siegel, que se centra en la presencia de los padres y las madres, te recomiendo que consultes: Siegel, D. J., *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*, Bantam Books, Nueva York, 2011 (trad. cast.: *Mindsight: La nueva ciencia de la transformación personal*, Paidós, Barcelona, 2011); y Siegel, D. J., y T. P. Bryson, *The Power of Showing Up: How Parental Presence Shapes Who Our Kids Become and How Their Brains Get Wired*, Ballantine Books, Nueva York, 2021 (trad. cast.: *El poder de la presencia. Cómo la presencia de los padres moldea el cerebro de los niños y configura las personas que llegarán a ser*, Alba, Barcelona, 2021).

1. Leyshon, C., «This Week in Fiction: Mohsin Hamid», *The New Yorker*, 16 de septiembre de 2012, disponible en: <https://www.newyorker.com/books/page-turner/this-week-in-fiction-mohsin-hamid>.

2. Mafessoni, F., y M. Lachmann, «The Complexity of Understanding Others as the Evolutionary Origin of Empathy and Emotional Contagion», *Scientific Reports*, vol. 9, n.º 5794, 2019, disponible en: <https://www.nature.com/articles/s41598-019-41835-5>.

3. Goleman, D., «Hot to Help», *Greater Good*, 1 de marzo de 2008, disponible en: <https://greatergood.berkeley.edu/article/item/hot_to_help>.

4. Robinson, J., «Empathy and Prosocial Behavior», en *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, M. M. Haith y J. B. Benson (comps.), Academic Press, Cambridge, 2008, págs. 441-450, disponible en: <https://doi.org/10.1016/b978-012370877-9.00056-6>.

5. Dadds, M. R., K. Hunter, D. J. D. Hawes, A. D. Frost, S. Vassallo, P. Bunn, S. Merz e Y. el Masry, «A Measure of Cognitive and Affective Empathy in Children Using Parent Ratings», *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 39, n.º 2, 2007, págs. 111-122, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0075-4>.

6. Consulta el trabajo de la profesora de la Universidad de Kansas Patricia Hawley y el profesor de la Universidad de Connecticut Antonius Cillessen, mencionado en el libro de Po Bronson y Ashley Merryman, *NurtureShock: New Thinking about Children*, Twelve, Nueva York, 2009, págs. 191-193 (trad. cast.: *Educar hoy. Nadie dijo que fuera fácil*, Sirio, Málaga, 2011). Si quieres otros estudios representativos, puedes consultar el trabajo de la profesora Hawley: Hawley, P. H., T. D. Little y N. A. Card, «The Allure of a Mean Friend: Relationship Quality and Processes of Aggressive Adolescents with Prosocial Skills», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 31, n.º 2, 2007, págs. 170-180, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0165025407074630>; Hawley, P. H., «Prosocial and Coercive Configurations of Resource Control in Early Adolescence: A Case for the Well-Adapted Machiavellian», *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 49, n.º 3, 2003, págs. 279-309, disponible en: <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0013>; y Hawley, P. H., «Social Dominance and Prosocial and Coercive Strategies of Resource Control in Preschoolers», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, n.º 2, 2002, págs. 167-176, disponible en: <https://doi.org/10.1080/01650250042000726>. Si te interesa el trabajo de Cillessen, te recomiendo: Cillessen, A. H., y L. Mayeux, «From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association between Aggression and Social Status», *Child Development*, vol. 75, n.º 1, 2004, págs. 147-163, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>; y Cillessen, A. H., y A. J. Rose, «Understanding Popularity in the Peer System», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, n.º 2, 2005, págs. 102-105, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.09637214.2005.00343.x>.

7. Gasser, L., y M. Keller, «Are the Competent the Morally Good? Perspective Taking and Moral Motivation of Children Involved in Bullying», *Social Development*, vol. 18, n.º 4, 2009, págs. 798-816, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x>. En este estudio, solo las víctimas demostraron tener un déficit en la toma de perspectiva, mientras que los niños y las niñas que mostraban más agresividad tenían un déficit en la motivación moral.

8. Recchia, H. E., C. Wainryb, S. Bourne y M. Pasupathi, «The Construction of Moral Agency in Mother-Child Conversations about Helping and Hurting across Childhood and Adolescence», *Developmental Psychology*, vol. 50, n.º 1, 2014, págs. 34-44, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0033492>.

9. Ornaghi, V., Conte, E. y Grazzani, I., «Empathy in Toddlers: The Role of Emotion Regulation, Language Ability, and Maternal Emotion Socialization Style», *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2020, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586862>.

10. Si quieres más información sobre el papel de las interacciones de las personas cuidadoras y el trauma en el desarrollo de la empatía, puedes consultar: Levy, J., A. Goldstein y R. Feldman, «The Neural Development of Empathy Is Sensitive to Caregiving and Early Trauma», *Nature Communications*, vol. 10, n.º 1, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09927-y>.

11. Hay investigaciones que demuestran que los padres y los cuidadores pueden ayudar a mejorar la teoría de la mente de las criaturas, en parte, contándoles historias, hablando de sucesos en el futuro y el pasado, y hablando de estados mentales (cómo nos sentimos y cómo se pueden sentir los demás). Para más información, lee: Harris, P. L., M. Rosnay y F. Pons, «Language and Children's Understanding of Mental States», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, n.º 2, 2005, págs. 69-73, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.09637214.2005.00337.x>.

12. Sin duda, para desarrollar las habilidades lingüísticas de las criaturas, parece que ejercitar la teoría de la mente ayuda. Puedes consultar, entre otros, el siguiente estudio: Hale, C. M., y H. Tager-Flusberg, «The Influence of Language on Theory of Mind: A Training Study», *Developmental Science*, vol. 6, n.º 3, 2003, págs. 346-359, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00289>.

13. Friedman, B., y J. Fruchter, *Daniel Tiger's Neighborhood: Daniel's New Friend*, Simon Spotlight, Nueva York, 2015.

14. Martin, G. B., y R. D. Clark, «Distress Crying in Neonates: Species and Peer Specificity», *Developmental Psychology*, vol. 18, n.º 1, 1982, págs. 3-9, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.1.3>.

15. Otras investigaciones han descubierto que hay algunas señales de empatía cognitiva y emocional que aparecen incluso antes, en bebés de entre ocho y diez meses. Los niños y las niñas tardan un poco más en demostrar comportamiento prosocial y de interés por los demás. Para leer más sobre el tema, podrías consultar, por ejemplo: Nichols, S. R., M. Svetlova y C. A. Brownell, «Toddlers' Responses to Infants' Negative Emotions», *Infancy*, vol. 20, n.º 1, 2014, págs. 70-97, disponible en: <https://doi.org/10.1111/infa.12066>.

16. Roth-Hanania, R., M. Davidov y C. Zahn-Waxler, «Empathy Development from 8 to 16 Months: Early Signs of Concern for Others», *Infant Behavior and Development*, vol. 34, n.º 3, 2011, págs. 447-458, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>. Si quieres leer más sobre el tema, también puedes consultar: Knafo, A., C. Zahn-Waxler, C. Van Hulle, J. L. Robinson y S. H. Rhee, «The Developmental Origins of a Disposition toward Empathy: Genetic and Environmental Contributions». *Emotion*, vol. 8, n.º 6, 2008, págs. 737-752, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0014179>; y Zahn-Waxler, C., M. Radke-Yarrow, E. Wagner y M. Chapman, «Development of Concern for Others», *Developmental Psychology*, vol. 28, n.º 1, 1992, págs. 126-136, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>.

17. Durante la última década, se han establecido relaciones significativas entre la empatía y el comportamiento prosocial en las criaturas. Por ejemplo, un estudio halló que niños y niñas de cinco y tres años demostraron un comportamiento prosocial con los demás (los ayudaron) cuando se les preparó para demostrar empatía con ellos. Si te interesa el tema, puedes consultar: Williams, A., K. O'Driscoll y C. Moore, «The Influence of Empathic Concern on Prosocial Behavior in Children», *Frontiers in Psychology*, vol. 5, 2014, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>.

18. Svetlova, M., S. R. Nichols y C. A. Brownell, «Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping», *Child Development*, vol. 81, n.º 6, 2010, págs. 1814-1827, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>. Si quieres ver un resumen de las fases de la empatía, te recomiendo que consultes: Poole, C., S. A. Miller y E. B. Church, «Ages & Stages: Empathy», Scholastic, consultado el 26 de mayo de 2021, disponible en: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/ages-stages-empathy/>.

19. Bensalah, L., S. Caillies, y M. Anduze, «Links among Cognitive Empathy, Theory of Mind, and Affective Perspective Taking by Young Children», *Journal of Genetic Psychology*, vol. 177, n.º 1, 2016, págs. 17-31, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>.

20. Zajdel, R. T., *et al.*, «Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions: The Roles of Age, Gender, and Empathy», *Journal of Genetic Psychology*, vol. 174, n.º 5, 2013, págs. 582-603, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.732125>.

21. Poole, C., S. A. Miller y E. B. Church, «Ages & Stages: Empathy», Scholastic, consultado el 26 de mayo de 2021, disponible en: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/ages-stages-empathy/>.

22. Shin, S. Y., K. A. Leech, y M. L. Rowe, «Examining Relations between Parent-Child Narrative Talk and Children's Episodic Foresight and Theory of Mind», *Cognitive Development*, vol. 55, 2020, pág. 100910, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100910>.

23. Schonert-Reichl, K. A., V. Smith, A. Zaidman-Zait y C. Hertzman, «Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the 'Roots of Empathy' Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children», *School Mental Health*, vol. 4, n.º 1, 2011, págs. 1-21, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>.

24. Choudhury, S., S. Blakemore y T. Charman, «Social Cognitive Development during Adolescence», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, vol. 1, n.º 3, 2006, págs. 165-174, disponible en: <https://doi.org/10.1093/scan/nsl024>.

25. Brackett, M. A., *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*, Celadon Books, Nueva York, 2019 (trad. cast.: *Permiso para sentir. Educación emocional para mayores y pequeños con el método RULER*, Diana, Barcelona, 2020).

26. Consulta: «Emotions Matter», RULER Approach, consultado el 1 de junio de 2021, disponible en: <https://www.rulerapproach.org/>. Si quieres leer sobre la investigación que se ha hecho del programa, puedes ver: Hoffmann, J. D., M. A. Brackett, C. S. Bailey y C. J. Willner, «Teaching Emotion Regulation in Schools: Translating Research into Practice with the RULER Approach to Social and Emotional Learning», *Emotion*, vol. 20, n.º 1, 2020, págs. 105-109, disponible en: <https://doi.org/10.1037/emo0000649>; y Brackett, M. A., S. E. Rivers, M. R. Reyes y P. Salovey, «Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER Feeling Words Curriculum», *Learning and Individual Differences*, vol. 22, n.º 2, 2012, págs. 218-224, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>.

27. Ratka, A., «Empathy and the Development of Affective Skills», *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 82, n.º 10, 2018, pág. 7192, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6325458/>.

28. Brewer, R., y J. Murphy, «People with Autism Can Read Emotions, Feel Empathy», *Scientific American*, 2016, disponible en: <https://www.scientificamerican.com/article/people-with-autism-can-read-emotions-feel-empathy1/>.

29. Pea, R., C. Nass, L. Meheula, M. Rance, A. Kumar, H. Bamford, M. Nass *et al.*, «Media Use, Face-to-Face Communication, Media Multitasking, and Social Well-Being among 8-to 12-Year-Old Girls», *Developmental Psychology*, vol. 48, n.º 2, 2012, págs. 327-336, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0027030>.

30. Uhls, Y. T., M. Michikyan, J. Morris, D. Garcia, G. W. Small, E. Zgourou y P. M. Greenfield, «Five Days at Outdoor Education Camp without Screens Improves Preteen Skills with Nonverbal Emotion Cues», *Computers in Human Behavior*, vol. 39, 2014, págs. 387-392, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036>.

31. Thornberg, R., L. Tenenbaum K. Varjas, J. Meyers, T. Jungert, y G. Vanegas, «Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene?», *Western Journal of Emergency Medicine*, vol. 13, n.º 3, 2012, págs. 247-252, disponible en: <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>.

32. Basado en los libros *How Full Is Your Bucket?* y *Have You Filled a Bucket Today?* Puedes consultar: Rath, T., y A. Wallace, *How Full Is Your Bucket?*, Scholastic, Nueva York, 2019; y McCloud, C., *Have You Filled a Bucket Today?: A Guide to Daily Happiness*, Bucket Fillers, Chicago, 2015. Para más información, puedes leer: Bucket Fillers, 2021, disponible en: <https://bucketfillers101.com/>.

33. Neff, K. D., y D. J. Faso, «Self-Compassion and Well-Being in Parents of Children with Autism», *Mindfulness*, vol. 6, n.º 4, 2014, págs. 938-947, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0359-2>. Al ser madre de una criatura con autismo, descubrió que «la autocompasión me alejaba del precipicio de la desesperación». Para más información sobre el tema, te recomiendo leer: Neff, K., *Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind to Yourself*, William Morrow, Nueva York, 2015, pág. 105 (trad. cast.: *Sé amable contigo mismo: El arte de la compasión hacia uno mismo*, Paidós, Barcelona, 2016).

34. Baron-Cohen, S., A. M. Leslie y U. Frith, «Does the Autistic Child Have a 'Theory of Mind'?», *Cognition*, vol. 21, n.º 1, 1985, págs. 37-46, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8>.

35. A Gleason se la conoce sobre todo por haber creado la prueba de Wug, en la que usó palabras inventadas para valorar el conocimiento de las criaturas sobre las normas lingüísticas. Puedes consultar: Gleason, J. B., «The Child's Learning of English Morphology», *Word*, vol. 14, n.os 2-3, 1958, págs. 150-177, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>. También puedes leer: Gleason, J. B., y S. Weintraub, «The Acquisition of Routines in Child Language», *Language in Society*, vol. 5, n.º 2, 1976, págs. 129-136, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0047404500006977>.

36. Ely, R., y J. B. Gleason, «I'm Sorry I Said That: Apologies in Young Children's Discourse», *Journal of Child Language*, vol. 33, n.º 3, 2006, págs. 599-620, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0305000906007446>.

37. Ely, R., J. B. Gleason, A. MacGibbon y E. Zaretsky, «Attention to Language: Lessons Learned at the Dinner Table», *Social Development*, vol. 10, n.º 3, 2001, págs. 355-373, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00170>.

38. «Building Emotional Intelligence Playfully», Generation Mindful, consultado el 6 de junio de 2021, disponible en: <https://genmindful.com/>.

39. Si quieres más información sobre las investigaciones al respecto del rol de ayuda mutua en amistades entre adolescentes, puedes consultar: Rijsewijk Rijsewijk, L. G., T. A. B. Snijders, J. K. Dijkstra, C. Steglich y R. Veenstra, «The Interplay Between Adolescents' Friendships and the Exchange of Help: A Longitudinal Multiplex Social Network Study», *Journal of Research on Adolescence*, vol. 30, n.º 1, 2019, págs. 63-77, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jora.12501>.

40. Duncan, L. G., J. D. Coatsworth y M. T. Greenberg, «A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent-Child Relationships and Prevention Research», *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 12, n.º 3, 2009, págs. 255-270, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3>.

41. Katz, N., y K. McNulty, *Reflective Listening*, Syracuse University, 1994, disponible en: <https://www.maxwell.syr.edu/uploadedFiles/parcc/cmc/Reflective%20Listening%20NK.pdf>.

42. Estos dos nombres son pseudónimos.

43. Van Bergen, P., *et al.*, «The Effects of Mother Training in Emotion-Rich, Elaborative Reminiscing on Children's Shared Recall and Emotion Knowledge», *Journal of Cognition and Development*, vol. 10, n.º 3, 2009, págs. 162-187, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15248370903155825>.

44. David, S., entrevista con la autora, 2019.

45. Fivush, R., K. Marin, K. McWilliams y J. G. Bohanek, «Family Reminiscing Style: Parent Gender and Emotional Focus in Relation to Child Well-Being», *Journal of Cognition and Development*, vol. 10, n.º 3, 2009, págs. 210-235, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15248370903155866>.

46. Laible, D., «Mother-Child Discourse in Two Contexts: Links with Child Temperament, Attachment Security, and Socioemotional Competence», *Developmental Psychology*, vol. 40, n.º 6, 2004, págs. 979-992, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.979>.

47. Corsano, P., y L. Guidotti, «Parents' Reminiscing Training in Typically Developing and "at-Risk" Children: A Review», *Early Child Development and Care*, vol. 189, n.º 1, 2017, págs. 143-156, disponible en: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1289518>.

48. Derber, C., *The Pursuit of Attention: Power and Ego in Everyday Life*, Oxford University Press, Nueva York, 2001.

49. Bronson, P., y A. Merryman, *NurtureShock: New Thinking about Children*, 239, Twelve, Nueva York, 2009 (trad. cast.: *Educar hoy. Nadie dijo que fuera fácil*, Editorial Sirio, Málaga, 2011).

1. Conocido como la liberación gradual de responsabilidad, este modelo permite que tu hijo o tu hija desarrolle habilidades mientras interactúa contigo. Cuanto más hagan, menos tienes que hacer tú. Inspirado en el trabajo de Lev Vygotsky, el término lo acuñaron en 1983 Pearson y Gallagher para describir un abordaje de guía. Para más información puedes consultar: Pearson, P. D., y M. C. Gallagher, «The Instruction of Reading Comprehension», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, n.º 3, 1983, pág. 317-344, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0361-476x(83)90019-x>. Si quieres un análisis más detallado de este enfoque aplicado a la crianza y del modelo relacionado conocido como andamiaje, te recomiendo que leas el trabajo del psiquiatra Harold Koplewicz; por ejemplo, puedes empezar con: Koplewicz, H. S., *The Scaffold Effect*, Harmony Books, Nueva York, 2021.

1. Alcott, L. M., *Little Women*, John Escott comp.), Oxford University Press, Oxford, 2008 (trad. cast.: *Mujercitas*, Austral, Barcelona, 2018, capítulo 44, pág. 1).

2. Zelizer, V. A., *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, Basic Books, Nueva York, 1985, pág. 14.

3. Bandura, A., «Perceived Self-Efficacy in the Exercise of Personal Agency», *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 2, n.º 2, 1990, págs. 128-163, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>; Bandura, A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1995.

4. Pajares, F., «Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings», *Review of Educational Research*, vol. 66, n.º 4, 1996, págs. 543-578, disponible en: <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>.

5. Multon, K. D., S. D. Brown y R. W. Lent, «Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 38, n.º 1, 1991, págs. 30-38, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>.

6. Artino, A. R., «Academic Self-Efficacy: from Educational Theory to Instructional Practice», *Perspectives on Medical Education*, vol. 1, n.º 2, 2012, págs. 76-85, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>.

7. Perkins-Gough, D., «The Significance of Grit: A Conversation with Angela Lee Duckworth», *Education Leadership*, 1 de septiembre de 2013, disponible en: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept13/vol71/num01/The-Significance-of-Grit@@-A-Conversation-with-Angela-Lee-Duckworth.aspx>.

8. Duckworth, A., *Grit: The Power of Passion and Perseverance*, Scribner, Nueva York, 2016 (trad. cast.: *Grit: El poder de la pasión y la perseverancia*, Urano, Barcelona, 2016).

9. Duckworth, A. L., C. Peterson, M. D. Matthews y D. R. Kelly, «Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, n.º 6, 2007, págs. 1087-1101, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>.

10. Como Yeager y Walton descubrieron en 2011, las intervenciones aparentemente pequeñas relacionadas con la mentalidad pueden tener grandes efectos en los resultados académicos. Puedes consultar: Yeager, D. S., y G. M. Walton, «Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic», *Review of Educational Research*, vol. 81, n.º 2, 2011, págs. 267-301, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>. Sin embargo, esta relación puede no ser cierta para todos los y las estudiantes. En concreto, una revisión de 2018 halló menos pruebas de las que se habían pensado anteriormente sobre el impacto que las prácticas de mentalidad de crecimiento tenían en los logros académicos de los y las estudiantes. Aun así, los niños y las niñas con un mayor riesgo de fracaso escolar y los de entornos socioeconómicos más bajos eran los que más se beneficiaban de la práctica de la mentalidad de crecimiento y se halló que los y las adolescentes y las criaturas se beneficiaban más que las personas adultas. Puedes leer: Sisk, V. F., A. P. Burgoyne, J. Sun, J. L. Butlery B. N. Macnamara, «To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth MindSets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses», *Psychological Science*, vol. 29, n.º 4, 2018, págs. 549-571, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>.

11. Como demostró un estudio realizado en 2017 con estudiantes de instituto y universidad, el elemento de persistencia de la perseverancia se relacionaba significativamente con sus notas, más aún que con la consistencia de sus intereses. Puedes consultar: Muenks, K., A. Wigfield, J. S. Yang y C. R. O'Neal, «How True Is Grit? Assessing Its Relations to High School and College Students' Personality Characteristics, Self-Regulation, Engagement, and Achievement», *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, n.º 5, 2017, págs. 599-620, disponible en: <https://doi.org/10.1037/edu0000153>.

12. Puedes leer: Bowlby, J., «The Growth of Independence in the Young Child», *Journal (Royal Society of Health)*, vol. 76, n.º 9, 1955, págs. 587-591, disponible en: <https://doi.org/10.1177/146642405507600912>; y Heathers, G., «Emotional Dependence and Independence in Nursery School Play», *Journal of Genetic Psychology*, vol. 87, n.º 1, 1955, págs. 37-57, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532914>. Si quieres leer investigaciones más recientes, consulta: Neubauer, A. B., A. Schmidt, A. C. Kramer y F. Schmiedek, «A Little Autonomy Support Goes a Long Way: Daily Autonomy-Supportive Parenting, Child Well-Being, Parental Need Fulfillment, and Change in Child, Family, and Parent Adjustment Across the Adaptation to the COVID19 Pandemic», *Child Development*, 2021, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13515>.

13. Lei, R. F., E. R. Green, S. Leslie, y M. Rhodes, «Children Lose Confidence in Their Potential to “Be Scientists,” but Not in Their Capacity to “Do Science”», *Developmental Science*, vol. 22, n.º 6, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1111/desc.12837>.

14. Siegel, L. S., «Perspectives on Dyslexia», *Paediatrics & Child Health*, vol. 11, n.º 9, 2006, págs. 581-587, disponible en: <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.581>.

15. Devine, R., 2019. Entrevista con la autora. Para más información sobre la investigación de Devine en este campo y otros relacionados, centrados sobre todo en el rol de las conversaciones sobre el estado mental de los padres y las madres y el concepto de *mind-mindness*, te recomiendo que consultes: Devine, R. T., y C. Hughes, «Let's Talk: Parents' Mental Talk (Not Mind-Mindedness or Mindreading Capacity) Predicts Children's False Belief Understanding», *Child Development*, vol. 90, n.º 4, 2017, págs. 1236-1253, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.12990>; y Hughes, C., R. T. Devine y Z. Wang, «Does Parental Mind-Mindedness Account for Cross-Cultural Differences in Preschoolers' Theory of Mind?», *Child Development*, vol. 89, n.º 4, 2017, págs. 1296-1310, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.12746>.

16. Tener un locus de control interno no significa que las criaturas crean que todo está bajo su control ni tampoco que ignoren las injusticias, como que los echen de un equipo porque no se llevan superbién con el entrenador. Sin duda, hay niños y niñas que tienen una ventaja externa, puede que sean más fuertes, que sus familias tengan más dinero o que hagan mejor los trabajos académicos de forma natural. Sería absurdo obviar esos factores. Por supuesto, si nos centramos demasiado en la perseverancia como cualidad individual, podemos pasar por alto los factores estructurales, como la pobreza, el racismo y el sexismo, que existen e impiden que las criaturas alcancen todo su potencial. Por ejemplo, puedes consultar: Denby, D., «The Limits of Grit», *The New Yorker*, 21 de junio de 2016, disponible en: <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/the-limits-of-grit>. Como afirma el doctor Jack Shonkoff del Center on the Developing Child de Harvard: «Hay muchas cosas [como la falta de éxito] que están relacionadas con problemas en la capacidad de atención, la memoria funcional y la flexibilidad cognitiva. Y es posible que lo que viviste durante los primeros años de tu vida te haya impedido desarrollar estas habilidades», como se cita en el libro de Tough, P., *Helping Children Succeed: What Works and Why*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston, 2016, pág. 51 (trad. cast.: *Cómo triunfan los niños. Determinación, curiosidad y el poder del carácter*, Palabra, Madrid, 2014). Aun así, teniendo en cuenta estas limitaciones, puedes animar a tus hijos e hijas a ser conscientes de todo lo que pueden hacer y todo lo que sí pueden controlar, buscando maneras de hablar de su esfuerzo, de sus planes y de sus objetivos. De igual manera, también puedes ayudarlos a que observen y hablen de estos factores, incluida la forma en la que las circunstancias les dan más o menos oportunidades. Hablando con tus hijos e hijas podrás sentar las bases para que entiendan estos temas abstractos e incluso ayudarlos a pensar en cómo crear una sociedad más igualitaria.

17. Tully, E. C., *et al.*, «Family Correlates of Daughter's and Son's Locus of Control Expectancies during Childhood», *Early Child Development and Care*, vol. 186, n.º 12, 2016, págs. 1939-1951, disponible en: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137562>.

18. Gordon, D. A., R. H. Jones y N. L. Short, «Task Persistence and Locus of Control in Elementary School Children», *Child Development*, vol. 48, n.º 4, 1977, pág. 1716, disponible en: <https://doi.org/10.2307/1128543>.

19. Nolen-Hoeksema, S., J. S. Girgus, y M. E. Seligman, «Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, n.º 2, 1986, págs. 435-442, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.435>.

20. Dweck, C. S., *Mindset: The New Psychology of Success*, Ballantine Books, Nueva York, 2008 (trad. cast.: *Mindset: la actitud del éxito*, Sirio, Málaga, 2016); Mueller, C. M., y C. S. Dweck, «Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, n.º 1, 1998, págs. 33-52, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>.

21. Dweck, C., «The Power of Believing That You Can Improve», charla TED, noviembre de 2014, disponible en: <https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve>.

22. Dweck, C. S., «Beliefs Are Central to Understanding Human Motivation», *PsycEXTRA Dataset*, 2014, disponible en: <https://doi.org/10.1037/e515492014-004>.

23. Elliot, A. J., y C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford Press, Nueva York, 2007.

24. Esto quizá se debe, en parte, a la atención que prestan y a la interpretación que hacen las criaturas de los comentarios que reciben sobre su aprendizaje y rendimiento. Los niños y las niñas con una mentalidad fija, por ejemplo, pueden ver los comentarios constructivos como una amenaza a sus capacidades en vez de como una información que pueden aprovechar para aprender. Puedes consultar: Mangels, J. A., B. Butterfield, J. Lamb, C. Good y C. S. Dweck, «Why Do Beliefs about Intelligence Influence Learning Success? A Social Cognitive Neuroscience Model», *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, vol. 1, n.º 2, 2006, págs. 75-86, disponible en: <https://doi.org/10.1093/scan/nsl013>.

25. Carol S. Dweck., «Messages That Motivate: How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in Surprising Ways)», en *Improving Academic Achievement*, J. Aronson (comp.), Academic Press, Nueva York, 2002, págs. 37-60, disponible en: <https://doi.org/10.1016/b978-012064455-1/50006-3>.

26. La ceguera cortical implica daño en una parte del cerebro, lo que genera una pérdida parcial o total de la visión, aunque no haya ningún problema en el ojo en sí. Puedes consultar: Mansukhani, S., M. Ho, E. A. Bradley y M. C. Brodsky, «Accelerated Visual Recovery from Protracted Hypoxic Cortical Blindness in a Child», *American Journal of Ophthalmology Case Reports*, vol. 16, 2019, pág. 100534, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ajoc.2019.100534>.

27. Deci, E. L., y R. M. Ryan, «Self-Determination», en *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, I. R. Weiner, y W. E. Craighead, (comps.), John Wiley & Sons, Nueva York, 2010, disponible en: <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0834>.

28. Deci, E. L., y R. M. Ryan, «Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health», *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, vol. 49, n.º 3, 2008, págs. 182-185, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0012801>.

29. Sundem, G., «Kids with Low Self-Esteem: The Parental Praise Paradox», *Wired*, 6 de marzo de 2013, disponible en: <https://www.wired.com/2013/03/kids-with-low-self-esteem-the-parental-praise-paradox/>.

30. Sundem, G., «Kids with Low Self-Esteem: The Parental Praise Paradox», Wired, 6 de marzo de 2013, disponible en: <https://www.wired.com/2013/03/kids-with-low-self-esteem-the-parental-praise-paradox/>.

31. Brummelman, E., *et al.*, «That's Not Just Beautiful-That's Incredibly Beautiful!': The Adverse Impact of Inflated Praise on Children with Low Self-Esteem», *Psychological Science*, vol. 25, n.º 3, 2014, págs. 728-735, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797613514251>.

32. Lahey, J., *The Gift of Failure: How the Best Parents Learn to Let Go So Their Children Can Succeed*, Harper, Nueva York, 2015, pág. 187 (trad. cast.: *El regalo del fracaso*, Rayo, 2017).

33. «The Let Grow Project», Let Grow, 2021, disponible en: <https://letgrow.org/program/the-let-grow-project/>.

34. Skenazy, L., 2019. Entrevista con la autora.

35. Karlson, G., 2019. Entrevista con la autora.

36. Civiletti, D., «New Assistant Principal Named at Aquebogue Elementary School», *Riverhead LOCAL*, 14 de septiembre de 2019, disponible en: <https://riverheadlocal.com/2019/09/14/new-assistant-principal-nam-ed-at-aquebogue-elementary-school/>.

37. Alexander, J. J., y I. D. Sandahl, *The Danish Way of Parenting: What the Happiest People in the World Know about Raising Confident, Capable Kids*, TarcherPerigee, Nueva York, 2016.

38. «Resilience», Center on the Developing Child at Harvard University, consultado el 17 de agosto de 2020, disponible en: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/resilience/>.

39. Nolen-Hoeksema, S., J. S. Girgus y M. E. Seligman, «Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, n.º 2, 1986, págs. 435-442, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.435>.

40. Flannery, R. B., y M. R. Harvey, «Psychological Trauma and Learned Helplessness: Seligman's Paradigm Reconsidered», *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, vol. 28, n.º 2, 1991, págs. 374-378, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0033-3204.28.2.374>.

41. Neijenhuis, K., N. G. Campbell, M. Cromb, M. R. Luinge, D. R. Moore, S. Rosen, y E. de Wit, «An Evidence-Based Perspective on 'Misconceptions' Regarding Pediatric Auditory Processing Disorder», *Frontiers in Neurology*, vol. 10, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fneur.2019.00287>.

42. Yaratan, H., y R. Yucesoylu, «Self-Esteem, Self-Concept, Self-Talk and Significant Others' Statements in Fifth Grade Students: Differences According to Gender and School Type», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, n.º 2, 2010, págs. 3506-3518, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.543>.

43. Cole, D. A., M. A. Maxwell, T. L. Dukewich y R. Yosick, «Targeted Peer Victimization and the Construction of Positive and Negative Self-Cognitions: Connections to Depressive Symptoms in Children», *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 39, n.º 3, 2010, págs. 421-435, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15374411003691776>.

44. Brinthaupt, T. M., y C. T. Dove, , «Differences in Self-Talk Frequency as a Function of Age, Only-Child, and Imaginary Childhood Companion Status», *Journal of Research in Personality*, vol. 46, n.º 3, 2012, págs. 326-333, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.003>.

45. Si quieres saber más sobre este círculo de aprendizaje, puedes consultar: «Anticipation-Action-ReflectionCycle: OECD Future of Education and Skills 2030», OECD, 2021, disponible en: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/aar-cycle/>.

46. Dweck, C. «Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset' (Opinion)», Education Week, 22 de septiembre de 2015, disponible en: <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>.

47. La psicóloga Angela Duckworth, autora del libro *Grit*, publicado en 2016, habla de la «regla de lo difícil» que ha empezado a usar con su familia, tanto para las personas adultas como para las criaturas. La regla consta de tres partes: tiene que exigir «práctica activa diaria», no se puede parar hasta alcanzar un punto de cierre «natural» y cada persona elige la cosa que se describe como difícil. Puedes consultar: Duckworth, A., *Grit: The Power of Passion and Perseverance*, Scribner, Nueva York, 2016, págs. 241-242 (trad. cast.: *Grit: El poder de la pasión y la perseverancia*, Urano, Barcelona, 2016). Si te interesa leer un comentario, también puedes consultar: Burkus, D., «Want Your Kids (or Employees) to Have More Grit? Add This Rule», Inc.com, 22 de agosto de 2016, disponible en: <https://www.inc.com/david-burkus/want-your-kids-or-employees-to-have-more-grit-add-this-rule.html>.

48. Ryan, Richard M., y E. L. Deci, *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Press, Nueva York, 2018.

49. Georgakopoulos, T., «Semantic Maps», *Linguistics*, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1093/obo/9780199772810-0229>.

50. Burns, David D., *Feeling Good: The New Mood Therapy*, Morrow, Nueva York, 1980 (trad. cast.: *Sentirse bien: una nueva terapia contra las depresiones*. Ediciones Paidós, Barcelona, 2010).

51. Rnic, K., D. J. A. Dozois y R. A. Martin, «Cognitive Distortions, Humor Styles, and Depression», *Europe's Journal of Psychology*, vol. 12, n.º 3, 2016, págs. 348-362, disponible en: <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1118>.

1. Lewis, C. S., *The Four Loves*, HarperOne, San Francisco, 2017 (trad. cast.: *Los cuatro amores*, Rialp, Madrid, 2017).

2. Fraley, R. C., «A Brief Overview of Adult Attachment Theory and Research», consultado el 25 de mayo de 2021, disponible en: <http://labs.psychology.illinois.edu/~rcfraley/attachment.htm>.

3. Nelson, C. A., K. M. Thomas y M. Haan, «Neural Bases of Cognitive Development», en *Handbook of Child Psychology*, D. Kuhn y R. S. Siegler (comps.), John Wiley & Sons, Nueva York, 2007, disponible en: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0201>; Stagg, S. D., K. J. Linnell y P. Heaton, «Investigating Eye Movement Patterns, Language, and Social Ability in Children with Autism Spectrum Disorder», *Development and Psychopathology*, vol. 26, n.º 2, 2014, págs. 529-537, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0954579414000108>.

4. Hay, D. F., A. Payne y A. Chadwick, «Peer Relations in Childhood», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 45, n.º 1, 2004, págs. 84-108, disponible en: <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>.

5. Wagers, K. B., y E. J. Kiel, «The Influence of Parenting and Temperament on Empathy Development in Toddlers», *Journal of Family Psychology*, vol. 33, n.º 4, 2019, págs. 391-400, disponible en: <https://doi.org/10.1037/fam0000505>.

6. Cundiff, J. M., y K. A. Matthews, «Friends with Health Benefits: The Long-Term Benefits of Early Peer Social Integration for Blood Pressure and Obesity in Midlife», *Psychological Science*, vol. 29, n.º 5, 2018, págs. 814-823, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797617746510>.

7. Goswami, H., «Social Relationships and Children's Subjective Well-Being», *Social Indicators Research*, vol. 107, n.º 3, 2011, págs. 575-588, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z>. Para leer investigaciones con criaturas más mayores y adolescentes, puedes consultar: Cui, L, M. M. Criss, E. Ratliff, Z. Wu, B. J. Houltberg, J. S. Silk y A. Sheffield Morris, «Longitudinal Links between Maternal and Peer Emotion Socialization and Adolescent Girls' Socioemotional Adjustment», *Developmental Psychology*, vol. 56, n.º 3, 2020, págs. 595-607, disponible en: <https://doi.org/10.1037/dev0000861>; y Bagwell, C. L., A. F. Newcomb y W. M. Bukowski, «Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment», *Child Development*, vol. 69, n.º 1, 1998, págs. 140-153, disponible en: <https://doi.org/10.2307/1132076>.

8. Holder, M. D., y B. Coleman, «The Contribution of Social Relationships to Children's Happiness», *Journal of Happiness Studies*, vol. 10, n.º 3, 2007, págs. 329-349, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0>.

9. Lu, P., J. Oh, K. E. Leahy y W. J. Chopik, «Friendship Importance Around the World: Links to Cultural Factors, Health, and Well-Being», *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2021, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570839>.

10. Guralnick, M. J., B. Neville, M. A. Hammond y R. T. Connor, «Linkages between Delayed Children's Social Interactions with Mothers and Peers», *Child Development*, vol. 78, n.º 2, 2007, págs. 459-473, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01009.x>.

11. Gray, P., 2019. Entrevista con la autora.

12. Denworth, L., *Friendship: The Evolution, Biology, and Extraordinary Power of Life's Fundamental Bond*, W.W. Norton, Nueva York, 2020.

13. Glick, G. C., y A. J. Rose, «Prospective Associations between Friendship Adjustment and Social Strategies: Friendship as a Context for Building Social Skills», *Developmental Psychology*, vol. 47, n.º 4, 2011, págs. 1117-1132, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0023277>.

14. Seyfarth, R. M., y D. L. Cheney, «The Evolutionary Origins of Friendship», *Annual Review of Psychology*, vol. 63, n.º 1, 2012, págs. 153-177, disponible en: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100337>.

15. Helm, B., «Friendship», Stanford Encyclopedia of Philosophy (Universidad Stanford), 30 de julio de 2021, disponible en: <https://plato.stanford.edu/entries/friendship/#1.1>.

16. Seyfarth, R. M., y D. L. Cheney, «The Evolutionary Origins of Friendship», *Annual Review of Psychology*, vol. 63, n.º 1, 2012, págs. 153-177, disponible en: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100337>.

17. Helm, B., «Friendship», Stanford Encyclopedia of Philosophy (Universidad Stanford), 30 de julio de 2021, disponible en: <https://plato.stanford.edu/entries/friendship/#1.1>.

18. Hartl, A. C., D. DeLay, B. Laursen, J. Denner, L. Werner, S. Campe y E. Ortiz, «Dyadic Instruction for Middle School Students: Liking Promotes Learning», *Learning and Individual Differences*, vol. 44, 2015, págs. 33-39, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.002>.

19. Bagwell, C. L., A. F. Newcomb y W. M. Bukowski, «Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment», en *Interpersonal Development*, B. Laursen y R. Žukauskienė (comps.), Routledge, Londres, 2017, págs. 267-280, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781351153683-16>.

20. Holder, M. D., y B. Coleman, «Children's Friendships and Positive Well-Being», *Friendship and Happiness*, 2015, págs. 81-97, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9603-3_5>.

21. Wentzel, K. R., C. M. Barry y K. A. Caldwell, «Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment», *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n.º 2, 2004, págs. 195-203, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>.

22. Menting, B., P. A. C. van Lier y H. M. Koot, «Language Skills, Peer Rejection, and the Development of Externalizing Behavior from Kindergarten to Fourth Grade», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 52, n.º 1, 2010, págs. 72-79, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>.

23. Esto es especialmente cierto si el acoso o la victimización se cronifican. Para más información, consulta: Kochenderfer-Ladd, B., y J. L. Wardrop, «Chronicity and Instability of Children's Peer Victimization Experiences as Predictors of Loneliness and Social Satisfaction Trajectories», *Child Development*, vol. 72, n.º 1, 2001, págs. 134-151, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270>.

24. Amati, V., S. Meggiolaro, G. Rivellini y S. Zaccarin, «Social Relations and Life Satisfaction: The Role of Friends», *Genus*, vol. 74, n.º 1, 2018, disponible en: <https://doi.org/10.1186/s41118-018-0032-z>.

25. Ho, C. Y., «Better Health with More Friends: The Role of Social Capital in Producing Health», *Health Economics*, vol. 25, n.º 1, 2014, págs. 91-100, disponible en: <https://doi.org/10.1002/hec.3131>.

26. Van Harmelen, A. L., R. A. Kievit, K. Ioannidis, S. Neufeld, P. B. Jones, E. Bullmore, R. Dolan, P. Fonagy, e I. Goodyer, «Adolescent Friendships Predict Later Resilient Functioning across Psychosocial Domains in a Healthy Community Cohort», *Psychological Medicine*, vol. 47, n.º 13, 2017, págs. 2312-2322, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s0033291717000836>.

27. Clark, K. E., y G. W. Ladd, «Connectedness and Autonomy Support in Parent-Child Relationships: Links to Children's Socioemotional Orientation and Peer Relationships», *Developmental Psychology*, vol. 36, n.º 4, 2000, págs. 485-498, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.485>.

28. Overton, S., y J. L. Rausch, «Peer Relationships as Support for Children with Disabilities», *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 17, n.º 1, 2002, págs. 11-29, disponible en: <https://doi.org/10.1177/108835760201700102>.

29. Graber, R., R. Turner y A. Madill, «Best Friends and Better Coping: Facilitating Psychological Resilience through Boys' and Girls' Closest Friendships», *British Journal of Psychology*, vol. 107, n.º 2, 2015, págs. 338-358, disponible en: <https://doi.org/10.1111/bjop.12135>.

30. Bernstein, B. B., *Class, Codes and Control*, Routledge, Londres, 2009.

31. Maccoby, E. E., «Gender and Relationships: A Developmental Account», *American Psychologist*, vol. 45, n.º 4, 1990, págs. 513-520, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.45.4.513>.

32. Goodwin, M. H., «Exclusion in Girls' Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground», *Human Development*, vol. 45, n.º 6, 2002, págs. 392-415, disponible en: <https://doi.org/10.1159/000066260>.

33. Gillespie, L., «Rocking and Rolling-It Takes Two: The Role of Co-Regulation in Building Self-Regulation Skills», Zero to Three, julio de 2015, disponible en: <https://www.zerotothree.org/resources/1777-it-takes-two-the-role-of-co-regulation-in-building-self-regulation-skills>.

34. Selman, R. L., *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*, Academic Press, San Diego, 1980.

35. Jensen, S. V., «Difference and Closeness: Young Children's Peer Interactions and Peer Relations in School», *Childhood*, vol. 25, n.º 4, 2018, págs. 501-515, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0907568218803437>.

36. Kostelnik, M. J., A. P. Whiren, A. K. Soderman y M. Rupiper, *Guiding Children's Social Development & Learning: Theory and Skills*, Cengage Learning, Boston, 2018.

37. O'Donnell, J., «Teens Aren't Socializing in the Real World. And That's Making Them Super Lonely», *USA Today*, 20 de marzo de 2019, disponible en: <https://www.usatoday.com/story/news/health/2019/03/20/teen-loneliness-social-media-cell-phones-suicide-isolation-gaming-cigna/3208845002/>.

38. Las causas de estas «obligaciones» suelen estar muy conectadas con el estatus socioeconómico. En familias más adineradas, la saturación de cosas que hacer durante el día suele ser porque las criaturas, para ganar puntos, tienen muchas actividades extraescolares. Si quieres leer una investigación relacionada, consulta: Luthar, S. S., y S. J. Latendresse, «Children of the Affluent: Challenges to Well-Being», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, n.º 1, 2005, págs. 49-53, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.09637214.2005.00333.x>. [https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17710193/]

39. Estas tendencias pueden hacer que, en parte, a los niños y niñas no les guste el colegio o que directamente lo odien. Si quieres más información, lee: Strauss, V., «In a Liberal Boston Suburb, Kindergarten Teachers Say Their Students Are Learning to 'Hate' School», *Washington Post*, 13 de junio de 2019, disponible en: <https://www.washingtonpost.com/education/2019/06/13/liberal-boston-suburb-kindergarten-teachers-say-their-students-are-learning-hate-school/>.

40. Ottmar, E. R., S. E. Rimm-Kaufman, R. Q. Berry y R. A. Larsen, «Does the Responsive Classroom Approach Affect the Use of Standards-Based Mathematics Teaching Practices?», *Elementary School Journal*, vol. 113, n.º 3, 2013, págs. 434-457, disponible en: <https://doi.org/10.1086/668768>.

41. Druckerman, P., *Bringing Up Bébé: One American Mother Discovers the Wisdom of French Parenting*, Penguin Books, Nueva York, 2012 (trad. cast.: *Cómo ser una mama cruasán: una nueva forma de educar con sentido común*, Planeta, Barcelona, 2012).

42. Newport, C., *Digital Minimalism: Choosing a Focused Life in a Noisy World,* Penguin Business, Londres, 2020 (trad. cast.: *Minimalismo digital. En defensa de la atención en un mundo ruidoso*, Paidós, Barcelona, 2021).

43. Como se ha visto en muchos estudios, es más fácil hacer comentarios negativos o acoso por internet que en persona, y el anonimato del ciberacoso puede complicar las cosas para identificar al acosador. Si quieres leer más sobre el tema, consulta: Vaillancourt, T., R. Faris y F. Mishna, «Cyberbullying in Children and Youth: Implications for Health and Clinical Practice», *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 62, n.º 6, 2016, págs. 368-373, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0706743716684791>. Si combinamos esta información con el uso tan frecuente que hacen las criaturas de las redes sociales, tenemos la receta perfecta para que niños y niñas lancen sus comentarios hirientes en el momento del calentón y dejen a sus «amigos» lidiar con las consecuencias. Sin embargo, hay muchos casos en los que el acoso en persona y el ciberacoso se dan al mismo tiempo, como ha demostrado un estudio nacional estadounidense que se hizo en 2016. Esto significa que las personas que reciben acoso por internet también tienen muchas posibilidades de ser acosadas en persona, y viceversa. Para más información sobre estos estudios, consulta: Patchin, J. W., «New National Bullying and Cyberbullying Statistics», Cyberbullying Research Center, 10 de octubre de 2016, disponible en: <https://cyberbullying.org/new-national-bullying-cyberbullying-data>.

44. LaBounty, J., H. M. Wellman, S. Olson, K. Lagattuta y D. Liu, «Mothers' and Fathers' Use of Internal State Talk with Their Young Children», *Social Development*, vol. 17, n.º 4, 2008, págs. 757-775, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x>.

45. Slomkowski, C., y J. Dunn, «Young Children's Understanding of Other People's Beliefs and Feelings and Their Connected Communication with Friends», *Developmental Psychology*, vol. 32, n.º 3, 1996, págs. 442-447, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.442>.

46. Menting, B., P. A. C. van Lier y H. M. Koot, «Language Skills, Peer Rejection, and the Development of Externalizing Behavior from Kindergarten to Fourth Grade», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 52, n.º 1, 2010, págs. 72-79, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>.

47. Mok, P. L. H., A. Pickles, K. Durkin y G. Conti-Ramsden, «Longitudinal Trajectories of Peer Relations in Children With Specific Language Impairment», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 55, n.º 5, 2014, págs. 516-527, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12190>.

48. Mayeux, L., A. D. Bellmore y A. H. Cillessen, «Predicting Changes in Adjustment Using Repeated Measures of Sociometric Status», *Journal of Genetic Psychology*, vol. 168, n.º 4, 2007, págs. 401-424, disponible en: <https://doi.org/10.3200/gntp.168.4.401-424>.

49. Martín-Antón, L. J., M. I. Monjas, F. J. García Bacete y I. Jiménez-Lagares, «Problematic Social Situations for Peer-Rejected Students in the First Year of Elementary School», *Frontiers in Psychology*, vol. 7, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01925>.

50. French, D. C., y J. Conrad, , «School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior», *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, n.º 3, 2001, págs. 225-244, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>.

51. Maunder, R., y C. P. Monks, «Friendships in Middle Childhood: Links to Peer and School Identification, and General Self-Worth», *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 37, n.º 2, 2018, págs. 211-229, disponible en: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12268>.

52. Lo mismo sucede con los y las adolescentes y sus relaciones románticas; los chicos y las chicas no reciben el apoyo ni las conversaciones que los ayudarían a navegar mejor en ellas. Para más información sobre el tema, te recomiendo leer: Weissbourd, R., y R. G. Rolland, «Learning about Love: How Schools Can Better Prepare Students for Romantic Relationships», *Harvard Education Letter*, vol. 29, n.º 2, 2013, disponible en: <https://www.hepg.org/hel-home/issues/29_2/helarticle/learning-about-love>.

53. Lonczak, H. S., «Catastrophizing and Decatastrophizing: A PositivePsychology.com Guide», PositivePsychology.com, 7 de octubre de 2020, disponible en: <https://positivepsychology.com/catastrophizing/>.

54. Conversación con Jessica Lahey, autora de *The Gift of Failure: How the Best Parents Learn to Let Go So Their Children Can Succeed*, Harper, Nueva York, 2015, (trad. cast.: *El regalo del fracaso*, Rayo, 2017). Entrevista con la autora el 15 de mayo de 2019.

55. LaBounty, J., H. M Wellman., S. Olson, K. Lagattuta y D. Liu, , «Mothers' and Fathers' Use of Internal State Talk with Their Young Children», *Social Development*, vol. 17, n.º 4, 2008, págs. 757-775, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x>.

56. Slomkowski, C., y J. Dunn, «Young Children's Understanding of Other People's Beliefs and Feelings and Their Connected Communication with Friends», *Developmental Psychology*, vol. 32, n.º 3, 1996, págs. 442-447, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.442>.

57. David, S., 2019. Entrevista con la autora.

58. Lebowitz, Eli, 2019. Entrevista con la autora.

59. «Social Communication», American Speech-Language-Hearing Association, 26 de mayo de 2021, disponible en: <https://www.asha.org/public/speech/development/social-communication/>.

60. Ninio, A., y C. E. Snow, *Pragmatic Development*. Routledge, Nueva York, 1996, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780429498053-7>.

61. Winner, M. G., y P. J. Crooke, «Social Communication Strategies for Adolescents with Autism», *The ASHA Leader*, vol. 16, n.º 1, 2011, págs. 8-11, disponible en: <https://doi.org/10.1044/leader.ftr1.16012011.8>.

62. National Center for Educational Statistics, «Student Reports of Bullying and Cyberbullying: Results from the 2017 School Crime Supplement to the National Victimization Survey», US Department of Education, 30 de abril de 2015, disponible en: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2015056>.

63. Vaillancourt, T., R. Faris y F. Mishna, «Cyberbullying in Children and Youth: Implications for Health and Clinical Practice», *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 62, n.º 6, 2016, págs. 368-373, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0706743716684791>.

64. Aboujaoude, E., M. W. Savage, V. Starcevic y W. O. Salame, «Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral», *Journal of Adolescent Health*, vol. 57, n.º 1, 2015, págs. 10-18, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>. También hablé por teléfono de estos temas con Elias Aboujaoude, entrevista con la autora, 14 de marzo de 2019.

65. Hamm, M. P., A. S. Newton, A. Chisholm, J. Shulhan, A. Milne,, P. Sundar, H. Ennis, S. D. Scott y L. Hartling, «Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People», *JAMA Pediatrics*, vol. 169, n.º 8, 2015, págs. 770-777, disponible en: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>.

66. Para un análisis sistemático de las percepciones de padres y madres sobre el acoso escolar, incluida la necesidad de un apoyo más definido, puedes consultar: Harcourt, S., M. Jasperse y V. A. Green, «"We Were Sad and We Were Angry": A Systematic Review of Parents' Perspectives on Bullying», *Child & Youth Care Forum*, vol. 43, n.º 3, 2014, págs. 373-391, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9243-4>.

67. Mota Borges Bottino, S., C. Machado de Campos Bottino, C. Gomez Regina, A. Villa Lobo Correia y W. Silva Ribeiro, «Cyberbullying and Adolescent Mental Health: A Systematic Review», *Cadernos De Saúde Pública*, vol. 31, n.º 3, 2015, págs. 463-475, disponible en: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>.

68. Arseneault, L., «Annual Research Review: The Persistent and Pervasive Impact of Being Bullied in Childhood and Adolescence: Implications for Policy and Practice», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 59, n.º 4, 2017, págs. 405-421, disponible en: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>.

69. Vanderbilt, D., y M. Augustyn, «The Effects of Bullying», *Paediatrics and Child Health*, vol. 20, n.º 7, 2010, págs. 315-320, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>.

70. Kärnä, A., M. Voeten, T. D. Little, E. Poskiparta, A. Kaljonen y C. Salmivalli, «A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6», *Child Development*, vol. 82, n.º 1, 2011, págs. 311-330, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>.

71. Salmivalli, C., A. Kärnä y E. Poskiparta, «Counteracting Bullying in Finland: The KiVa Program and Its Effects on Different Forms of Being Bullied», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 35, n.º 5, 2011, págs. 405-411, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>.

72. «Why Kids Become Bullies», Yale Medicine, 28 de febrero de 2017, disponible en: <https://www.yalemedicine.org/stories/understanding-bullying/>.

73. Como mi colega y psicólogo de Harvard Richard Weissbourd afirma en su libro publicado en 2009, *The parents we mean to be* [Los padres que queremos ser]: «La relación entre padre y madre-criatura es el motor del desarrollo de la mayoría de las cualidades morales» (págs. 1-2). Consulta: Weissbourd, R., *The parents we mean to be: How well-intentioned adults undermine children's moral and emotional development*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston, 2009. Además, si quieres leer más investigaciones y otras iniciativas que apoyan el cuidado de las criaturas, te animo a que visites el proyecto Making Caring Common Project de la Harvard Graduate School of Education, donde Weissbourd es director de la facultad, disponible en: <https://mcc.gse.harvard.edu/>.

74. Elbow, P., «Bringing the Rhetoric of Assent and the Believing Game Together —and into the Classroom», *College English*, vol. 67, n.º 4, 2005, págs. 388-399, disponible en: <https://doi.org/10.2307/30044680>.

75. Ware, B., *The Top Five Regrets of the Dying: A Life Transformed by the Dearly Departing*, Hay House Australia, Alexandria, 2019 (trad. cast.: *Los cinco mandamientos para tener una vida plena*, Debolsillo, Barcelona, 2013).

76. Aristóteles, *Aristotle: Nicomachean Ethics*, C. Rowe y S. Broadie(comps.), Oxford University Press, Nueva York, 2002. (trad. cast.: *Ética nicomáquea*, RBA, Barcelona, 2007). También puedes consultar: Price, A. W., «Perfect Friendship in Aristotle», en *Love and Friendship in Plato and Aristotle*, Oxford University Press, Oxford, 1990, págs. 103-130, disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198248996.003.0004>.

77. Senthilingam, M., «This Is the Age When You Start Losing Friends», CNN, 6 de junio de 2016, disponible en: <https://www.cnn.com/2016/06/06/health/losing-friends-mid-twenties/>.

78. Bhattacharya, K., A. Ghosh, D. Monsivais, R. I. M Dunbar y K. Kaski, «Sex Differences in Social Focus across the Life Cycle in Humans», *Royal Society Open Science*, vol. 3, n.º 4, 2016, pág. 160097, disponible en: <https://doi.org/10.1098/rsos.160097>.

1. Montaigne, M., y M. Lowenthal, *The Autobiography of Michel De Montaigne*, Routledge, Londres, 1935, pág. 165.

2. Fuchs, D., y L. S. Fuchs, «Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It?», *Reading Research Quarterly*, vol. 41, n.º 1, 2006, págs. 93-99, disponible en: <https://doi.org/10.1598/rrq.41.1.4>.

3. Hill, D. R., S. A. King, C. J. Lemons y J. N. Partanen, «Fidelity of Implementation and Instructional Alignment in Response to Intervention Research», *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 27, n.º 3, 2012, págs. 116-124, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00357.x>.

4. «No Time for Recess, No Need for Nap», FairTest, 9 de junio de 2021, disponible en: <https://www.fairtest.org/no-time-recess-no-need-nap>.

5. Murray, R., y Ramstetter, C., «The Crucial Role of Recess in School», *Pediatrics*, vol. 131, n.º 1, 2013, págs. 11-88, disponible en: <http://pediatrics.aappublications.org/content/131/1/183>.

6. Liu, J., R. Feng, X. Ji, N. Cui, A. Raine y S. C. Mednick, «Midday Napping in Children: Associations between Nap Frequency and Duration across Cognitive, Positive Psychological Well-Being, Behavioral, and Metabolic Health Outcomes», *Sleep*, vol. 42, n.º 9, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1093/sleep/zsz126>.

7. Christakis, E., *The Importance of Being Little: What Young Children Really Need from Grownups*, Penguin Putnam, Nueva York, 2016, pág. 165.

8. Para más debate sobre la perspectiva de Vygotsky, puedes leer: Bodrova, E., «Make-Believe Play versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education», *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, n.º 3, 2008, págs. 357-369, disponible en: <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>.

9. Schwab, K., «Will Toys Ever Go Beyond Blue and Pink?», *The Atlantic*, 5 de mayo de 2016, disponible en: <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2016/05/beyond-blue-and-pink-the-rise-of-gender-neutral-toys/480624/>.

10. Este tipo de juego, junto a actividades de atención plena, se ha relacionado con un aumento de la felicidad y la actitud de juego. Si quieres leer más al respecto, podrías consultar, por ejemplo: Lee, R., *et al.*, «Effects of an Unstructured Free Play and Mindfulness Intervention on Wellbeing in Kindergarten Students», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, n.º 15, 2020, pág. 5382, disponible en: <https://doi.org/10.3390/ijerph17155382>.

11. Brown, S. L., y C. C. Vaughan, *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*, Avery, Nueva York, 2010 (trad. cast.: *¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*, Ediciones Urano, Barcelona, 2010).

12. Weisberg, D. S., K. Hirsh-Pasek y R. Michnick Golinkoff, , «Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy», *Mind, Brain, and Education*, vol. 7, n.º 2, 2013, págs. 104-112, disponible en: <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>.

13. Weisberg, D. S., K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, A. K. Kittredge y D. Klahr, «Guided Play: Principles and Practices», *Current Directions in Psychological Science*, vol. 25, n.º 3, 2016, págs. 177-182, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>.

14. Sicart, M., *Play Matters*, MIT Press, Cambridge, 2017.

15. Goodwin, G., «Well Played: The Origins and Future of Playfulness», *American Journal of Play*, vol. 6, n.º 2, invierno de 2014, págs. 234-266.

16. Fink, E., S. Mareva y J. L. Gibson, «Dispositional Playfulness in Young Children: A Cross-Sectional and Longitudinal Examination of the Psychometric Properties of a New Child Self-Reported Playfulness Scale and Associations with Social Behaviour», *Infant and Child Development*, vol. 29, n.º 4, 2020, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.2181>.

17. Proyer, R. T., F. Gander, E. J. Bertenshaw, y Brauer, K., «The Positive Relationships of Playfulness with Indicators of Health, Activity, and Physical Fitness», *Frontiers in Psychology*, vol. 9, 2018, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01440>.

18. La psicóloga Lynn A. Barnett, una profesora de la Universidad de Illinois, define la actitud de juego como «la predisposición a entender (o a cambiar la perspectiva sobre) una situación de tal manera que nos permita a nosotros mismos (y posiblemente a otros) entretenernos y divertirnos». Puedes consultar: Barnett, L. A., «The Nature of Playfulness in Young Adults», *Personality and Individual Differences*, vol. 43, n.º 4, 2007, págs. 949-958, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.018>.

19. Winthrop, R., «How Playful Learning Can Help Leapfrog Progress in Education», Brookings, 2 de abril de 2019, disponible en: <https://www.brookings.edu/research/how-playful-learning-can-help-leapfrog-progress-in-education/>.

20. Proyer, R. T., «The Well-Being of Playful Adults: Adult Playfulness, Subjective Well-Being, Physical Well-Being, and the Pursuit of Enjoyable Activities», *European Journal of Humour Research*, vol. 1, n.º 1, 2013, págs. 84-98, disponible en: <https://doi.org/10.7592/ejhr2013.1.1.proyer>.

21. Butterfield, T., «The Power of Playful Learning», Harvard Graduate School of Education, 22 de octubre de 2019, disponible en: <https://www.gse.harvard.edu/news/19/10/power-playful-learning>.

22. Russ, S., y L. Niec, *Play in Clinical Practice Evidence-Based Approaches*, Guilford Press, Nueva York, 2011; Seja, A. L., y S. W. Russ, «Children's Fantasy Play and Emotional Understanding», *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 28, n.º 2, 1999, págs. 269-277, disponible en: <https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_13>; Pruett, K. D., «Children at Play: Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation», *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 34, n.º 9, 1995, pág. 1249, disponible en: <https://doi.org/10.1097/00004583-199509000-00027>.

23. Hirsh-Pasek, K., R. M. Golinkoff, L. E. Berk y D. Singer, «A Mandate for Playful Learning in Preschool», Oxford University Press, Oxford, 2008, disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>.

24. UNICEF, «Learning through Play», octubre de 2018, disponible en: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>.

25. Csíkszentmihályi, M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial, Nueva York, 2008 (trad. cast.: *Fluir: una psicología de la felicidad*, Kairós, Barcelona, 1997).

26. Russ, S. W., «Pretend Play, Affect, and Creativity», en *New Directions in Aesthetics, Creativity, and the Arts*, P. Locher, C. Martindale y L. Dorfman (comps.), Routledge, Nueva York, 2020, págs. 239-250, disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315224084-19>.

27. Singer, J. L., y D. G. Singer, «Preschoolers' Imaginative Play as Precursor of Narrative Consciousness», *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 25, n.º 2, 2005, págs. 97-117, disponible en: <https://doi.org/10.2190/0kqu-9a2v-yam2-xd8j>.

28. Root-Bernstein, M. M., «The Creation of Imaginary Worlds», en *The Oxford Handbook of the Development of Imagination*, M. Taylor (comp.), Oxford University Press, Nueva York, 2013, págs. 417-437, disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195395761.013.0027>. Si quieres leer más sobre el tema, puedes consultar: Root-Bernstein, Michele, *Inventing Imaginary Worlds: From Childhood Play to Adult Creativity across the Arts and Sciences*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, 2014.

29. Kim, K. H., «The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking», *Creativity Research Journal*, vol. 23, n.º 4, 2011, págs. 285-295, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>.

30. Rettner, R., «Are Today's Youth Less Creative & Imaginative?», LiveScience, 12 de agosto de 2011, disponible en: <https://www.livescience.com/15535-children-creative.html>.

31. Beghetto, R. A., y M. Karwowski, «Educational Consequences of Creativity: A Creative Learning Perspective», *Creativity. Theories-Research-Applications*, vol. 5, n.º 2, 2018, págs. 146-154, disponible en: <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0011>.

32. Russ, S. W., *Pretend Play in Childhood: Foundation of Adult Creativity*, American Psychological Association, Washington D. C., 2014, disponible en: <https://doi.org/10.1037/14282-003>.

33. Hirsh-Pasek, K., R. M. Golinkoff, L. E. Berk y D. Singer, «A Mandate for Playful Learning in Preschool», Oxford University Press, Oxford, 2008, disponible en: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>.

34. Ha habido una reacción: en 2017, la muñeca Mi amiga Cayla se prohibió en Alemania y se retiró de las tiendas, y la Comisión Federal de Comercio de Estados Unidos la ha investigado como dispositivo de vigilancia ilegal. Puedes leer: Nelson, S. S., «Germany Bans “My Friend Cayla” Doll Over Spying Concerns», NPR, 20 de febrero de 2017, disponible en: <https://www.npr.org/2017/02/20/516292295/germany-bans-my-friend-cayla-doll-over-spying-concerns>.

35. Puedes leer: Clauser, G., «Amazon's Alexa Never Stops Listening to You. Should You Worry?», *New York Times*, 8 de agosto de 2019, disponible en: <https://www.nytimes.com/wirecutter/blog/amazons-alexa-never-stops-listening-to-you/>.

36. Pasa lo mismo con nuestras «amigas» Siri y Alexa, y el «Echo Dot» para niños con mensajes e historias para criaturas. Da igual que los informes sugieran que Alexa y Amazon se quedan con registros de las conversaciones con nuestros hijos e hijas, incluso aunque hayas borrado el audio. Por lo que parece, no hay ningún problema, ya que existe una instrucción para pedirle: «Alexa, borra todo lo que he dicho hoy». Si quieres leer una crítica sobre el tema, te recomiendo que consultes: Su, J., «Why Amazon Alexa Is Always Listening to Your Conversations: Analysis», *Forbes*, 16 de mayo de 2019, disponible en: <https://www.forbes.com/sites/jeanbaptiste/2019/05/16/why-amazon-alexa-is-always-listening-to-your-conversations-analysis/?sh=108f020d2378>. También puedes consultar: Lemmer, S., «Alexa, Are You Friends with My Kid? Smart Speakers and Children's Privacy Under the GDPR», *SSRN* revista electrónica, 2020, disponible en: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3627478>.

37. Sin duda, la clase social influye; si te interesa ver un análisis, puedes consultar el influyente trabajo de Annette Lareau, que señala la diferencia entre el «cultivo concertado» de las familias de clase media y el «éxito del crecimiento natural» en las clases trabajadoras y familias con menos medios. Estas dos tendencias afectan al uso del tiempo que hacen las criaturas y a cómo juegan. Como escribe la autora, por ejemplo: «Las clases trabajadoras y las familias pobres no organizan su tiempo igual que las familias de clase media. Las actividades organizadas de los niños y niñas no marcan el ritmo de sus vidas». Puedes consultar: Lareau, A., *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, University of California Press, Berkeley, 2003, págs. 72-73. También te recomiendo: Lareau, A., «Social Class and the Daily Lives of Children», *Childhood*, vol. 7, n.º 2, 2000, págs. 155-171, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0907568200007002003>.

38. Hirsh-Pasek, K., R. M. Golinkoff y D. E. Eyer, *Einstein Never Used Flash Cards: How Our Children Really Learn—And Why They Need to Play More and Memorize Less*, Rodale, Nueva York, 2004 (trad. cast.: *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando*, Martínez Roca, Barcelona, 2005).

39. Singer, E., «Play and Playfulness, Basic Features of Early Childhood Education», *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 21, n.º 2, 2013, págs. 172-184, disponible en: <https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.789198>.

40. Kaye, L., A. Orben, D. A. Ellis, S. C. Hunter y S. Houghton, «The Conceptual and Methodological Mayhem of 'Screen Time», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, n.º 10, 2020, pág. 3661, disponible en: <https://doi.org/10.3390/ijerph17103661>.

41. Orben, A., y A. K. Przybylski, «The Association between Adolescent Well-Being and Digital Technology Use», *Nature Human Behaviour*, vol. 3, n.º 2, 2019, págs. 173-182, disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>.

42. Gong, D., H. He, D. Liu, W. Ma, L. Dong, C. Luo y D. Yao, «Enhanced Functional Connectivity and Increased Gray Matter Volume of Insula Related to Action Video Game Playing», *Scientific Reports*, vol. 5, n.º 9763, 2015, disponible en: <https://www.nature.com/articles/srep09763>.

43. Szycik, G. R., B. Mohammadi, T. F. Münte y B. T. te Wildt, «Lack of Evidence That Neural Empathic Responses Are Blunted in Excessive Users of Violent Video Games: An FMRI Study», *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00174>.

44. Wulansari, O. D., J. Pirker, J. Kopf y C. Guetl, «Video Games and Their Correlation to Empathy», *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2020, págs. 151-163, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-40274-7_16>.

45. Perrin, A., «5 Facts about Americans and Video Games», Pew Research Center, 17 de septiembre de 2018, disponible en: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/17/5-facts-about-americans-and-video-games/>.

46. Brody, J. E., «How to Avoid Burnout in Youth Sports», *New York Times*, 7 de mayo de 2018, disponible en: <https://www.nytimes.com/2018/05/07/well/how-to-avoid-burnout-in-youth-sports.html>.

47. Padaki, A. S., *et al.*, «Quantifying Parental Influence on Youth Athlete Specialization: A Survey of Athletes' Parents», *Orthopedic Journal of Sports Medicine*, vol. 5, n.º 9, 2017, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28975135>.

48. Shmukler, D., «Preschool Imaginative Play Predisposition and Its Relationship to Subsequent Third Grade Assessment», *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 2, n.º 3, 1983, págs. 231-240, disponible en: <https://doi.org/10.2190/17cd-bkar-ybky-elew>; Singer, J. L., «Enhancing Elementary School Children's Achievement and Creativity through Imaginative Play in the Classroom», *PsycEXTRA Dataset*, 2011, disponible en: <https://doi.org/10.1037/e659042011-001>.

49. Remmele, B., y N. Whitton, «Disrupting the Magic Circle: The Impact of Negative Social Gaming Behaviours», en *Psychology, Pedagogy, and Assessment in Serious Games*, T. M. Connolly, E Boyle., G. Baxter y P. Moreno-Ger (comps.), IGI Global, Hershey, 2014, disponible en: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4773-2.ch006>.

50. Nørgård, R. T., C. Toft-Nielsen y N. Whitton, «Playful Learning in Higher Education: Developing a Signature Pedagogy», *International Journal of Play*, vol. 6, n.º 3, 2017, págs. 272-282, disponible en: <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>.

51. Ha habido una investigación exhaustiva a lo largo de las décadas que demuestra esta conexión. Si quieres leer un análisis sobre el tema, puedes consultar: Snow, C. E., M. S. Burns y P. Griffin, *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, National Academies Press, Washington D. C., 1998. Hay pruebas que demuestran una relación causal. Para leer sobre ello, por ejemplo, puedes consultar: Torgesen, J. K., R. K. Wagner y C. A. Rashotte, «Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading», *Journal of Learning Disabilities*, vol. 27, n.º 5, 1994, págs. 276-286, disponible en: <https://doi.org/10.1177/002221949402700503>. Si quieres leer más sobre esta conexión entre conciencia fonológica y capacidad lectora temprana, te recomiendo que consultes: Hogan, T. P., H. W. Catts y T. D. Little, «The Relationship between Phonological Awareness and Reading», *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 36, n.º 4, 2005, págs. 285-293, disponible en: <https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029)>. También puedes leer: Treiman, R., «Phonological Awareness and Its Roles in Learning to Read and Spell», en *Phonological Awareness in Reading*, D. J. Sawyer y B. J. Fox, (comp.), Springer, Nueva York, 1991, págs. 159-189, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3010-6_6>.

52. Cohen habla de «jugar dentro de los límites del desarrollo infantil». Puedes consultar: Cohen, Lawrence J., *Playful Parenting*, Ballantine Books, Nueva York, 2002, págs. 82 y 112.

53. Si quieres consultar una investigación sobre los grandes problemas que se asocian a la presión excesiva para el éxito, puedes leer: Luthar, S. S., N. L. Kumar y N. Zillmer, «High-Achieving Schools Connote Risks for Adolescents: Problems Documented, Processes Implicated, and Directions for Interventions», *American Psychologist*, vol. 75, n.º 7, 2020, págs. 983-995, disponible en: <https://doi.org/10.1037/amp0000556>.

54. McGonigal, J., 2019. Entrevista con la autora. También puedes consultar: McGonigal, J., *SuperBetter: A revolutionary approach to getting stronger, happier, braver and more resilient*, HarperThorsons, Londres, 2016.

55. Hammer, D., y E. Van Zee, *Seeing the Science in Children's Thinking: Case Studies of Student Inquiry in Physical Science*, Heinemann, Portsmouth, 2006.

56. «Playful Science», 3 de junio de 2021, disponible en: <https://web.stanford.edu/group/playfulscience/cgi-bin/about.php>.

57. Como afirma Cohen: «Si [los niños y las niñas] creen que no vamos a jugar, puede que ni siquiera pregunten. Ellos se pondrán con lo suyo y nosotros con lo nuestro, y todos perdemos la oportunidad de reconectar». De su libro *Playful parenting*, pág. 17.

58. Singer, D. G., y J. L. Singer, *The house of make-believe: children's play and the developing imagination*, Harvard University Press, Cambridge, 1990.

59. En un estudio en el que participaban madres de dieciséis naciones, los investigadores descubrieron, para su sorpresa, que había un consenso en que la falta de juego estaba mermando la sensación propia de infancia para los niños y las niñas. Puedes consultar: Singer, D. G., J. L. Singer, H. d'Agostino y R. DeLong, «Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining?», *American Journal of Play*, vol. 1, n.º 3, 2009, págs. 283-312, disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069041>. También puedes consultar: Singer, J. L., y D. G. Singer, «Professional Paths over Six Decades Researching and Practicing Play», *International Journal of Play*, vol. 4, n.º 2, 2015, págs. 190-202, disponible en: <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060570>.

60. Montessori, M., y C. A. Claremont, *The Absorbent Mind*, Dell, Nueva York, 1967 (trad. cast.: *La mente absorbente del niño*, Montessori-Pierson Publishing Company, Laren, 2014).

1. Shaw, G. B., *Everybody's Political What's What?*, Constable and Company Limited, Londres, 1944.

2. Wright, M. A., *I'm chocolate, you're vanilla: raising healthy black and biracial children in a race-conscious world*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

3. Wright, M. F., S. Wachs y Z. Huang, «Adolescents' Popularity-Motivated Aggression and Prosocial Behaviors: The Roles of Callous-Unemotional Traits and Social Status Insecurity», *Frontiers in Psychology*, vol. 12, 2021, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606865>.

4. Lee, A., y B. L. Hankin, «Insecure Attachment, Dysfunctional Attitudes, and Low Self-Esteem Predicting Prospective Symptoms of Depression and Anxiety During Adolescence», *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 38, n.º 2, 2009, págs. 219-231, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>.

5. Li, Y., y M. F. Wright, «Adolescents' Social Status Goals: Relationships to Social Status Insecurity, Aggression, and Prosocial Behavior» ,*Journal of Youth and Adolescence*, vol. 43, n.º 1, 2013, págs. 146-160, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9939-z>.

6. Klein, K. M., y M. Wang, «Deep-Level Diversity and Leadership», *American Psychologist*, vol. 65, n.º 9, 2010, págs. 932-934, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0021355>. También puedes consultar: Chae, S. W., Y. W. Seo y K. C. Lee, «Task Difficulty and Team Diversity on Team Creativity: Multi-Agent Simulation Approach», *Computers in Human Behavior*, vol. 42, 2015, págs. 83-92, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.032>.

7. Singer, J., *Neurodiversity: The Birth of an Idea*, Judy Singer, Lexington, 2017. También puedes leer: Nerenberg, J., *Divergent Mind: Thriving in a World That Wasn't Designed for You*, HarperOne, Nueva York, 2021.

8. Cherng, H. S., «If They Think I Can: Teacher Bias and Youth of Color Expectations and Achievement», *Social Science Research*, vol. 66, 2017, págs. 170-186, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.001>.

9. Schutte, I. W., *et al.*, «Preparing Students for Global Citizenship: The Effects of a Dutch Undergraduate Honors Course», *Education Research International*, 2017, 2017, págs. 1-12, disponible en: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2017/3459631/>.

10. Nieto, S., *Language, Culture, and Teaching*, Routledge, Nueva York, 2017.

11. Nieto, S., *Language, Culture, and Teaching*, Routledge, Nueva York, 2017.

12. Yee, M., y R. Brown, «The Development of Gender Differentiation in Young Children», *British Journal of Social Psychology*, vol. 33, n.º 2, 1994, págs. 183-196, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01017.x>.

13. Signorella, M. L., R. S. Bigler y L. S. Liben, «Developmental Differences in Children's Gender Schemata about Others: A Meta-Analytic Review», *Developmental Review*, vol. 13, n.º 2, 1993, págs. 147-183, disponible en: <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1007>.

14. Giles, J. W. y Heyman, G. D., «Young Children's Beliefs about the Relationship between Gender and Aggressive Behavior», *Child Development*, vol. 76, n.º 1, 2005, págs. 107-121, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00833.x>.

15. Miller, G. E., E. Chen, A. K. Fok, H. Walker, A. Lim, E. F. Nicholl, S. Cole y M. S. Kobor, «Low Early-Life Social Class Leaves a Biological Residue Manifested by Decreased Glucocorticoid and Increased Proinflammatory Signaling», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 106, n.º 34, 2009, págs. 14716-14721, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.0902971106>.

16. Katz, P. A., y J. A. Kofkin, «Race, Gender, and Young Children», en *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder*, S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti y J. R. Weisz (comps.), Cambridge University Press, Nueva York, 1997, págs. 51-74.

17. Bornstein, M. H., y M. E. Arterberry, «The Development of Object Categorization in Young Children: Hierarchical Inclusiveness, Age, Perceptual Attribute, and Group versus Individual Analyses», *Developmental Psychology*, vol. 46, n.º 2, 2010, págs. 350-365, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0018411>.

18. Yee, M., y R. Brown, «The Development of Gender Differentiation in Young Children», *British Journal of Social Psychology*, vol. 33, n.º 2, 1994, págs. 183-196, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01017.x>.

19. Yong, E., «Five-Month-Old Babies Prefer Their Own Languages and Shun Foreign Accents», *National Geographic*, 14 de junio de 2009, disponible en: <https://www.nationalgeographic.com/science/phenomena/2009/06/14/five-month-old-babies-prefer-their-own-languages-and-shun-foreign-accents/>.

20. Buttelmann, D., N. Zmyj, M. Daum y M. Carpenter, «Selective Imitation of In-Group Over Out-Group Members in 14-Month-Old Infants», *Child Development*, vol. 84, n.º 2, 2012, págs. 422-428, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01860.x>.

21. Brewer, M. B., «The Psychology of Prejudice: Ingroup Love and Outgroup Hate?», *Journal of Social Issues*, vol. 55, n.º 3, 1999, págs. 429-444, disponible en: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00126>.

22. Anderson, N. B., y R. A. Bulatao, *Understanding Racial and Ethnic Differences in Health in Late Life: A Research Agenda*, National Academies Press, Washington D. C., 2004.

23. Baldwin, J., «Culture, Prejudice, Racism, and Discrimination», Oxford Research Encyclopedia of Communication, 25 de enero de 2017, disponible en: <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-164>.

24. Allport, G. W., *The Nature of Prejudice*, Doubleday, Garden City, 1958.

25. Levy, S. R., y M. Killen, *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, Oxford University Press, Nueva York, 2010.

26. Rhodes, M., y L. Chalik, «Social Categories as Markers of Intrinsic Interpersonal Obligations», *Psychological Science*, vol. 24, n.º 6, 2013, págs. 999-1006, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797612466267>.

27. Shutts, K., «Young Children's Preferences: Gender, Race, and Social Status», *Child Development Perspectives*, vol. 9, n.º 4, 2015, págs. 262-266, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdep.12154>.

28. Curiosamente, las investigaciones con alumnos de universidad han evidenciado que la «simple exposición» a caras de otras categorías raciales aumenta el nivel de simpatía por esas nuevas caras de otras razas. Si quieres saber más sobre el tema, puedes leer: Zebrowitz, L. A., B. White y K. Wieneke, «Mere Exposure and Racial Prejudice: Exposure to Other-Race Faces Increases Liking for Strangers of That Race», *Social Cognition*, vol. 26, n.º 3, 2008, págs. 259-275, disponible en: <https://doi.org/10.1521/soco.2008.26.3.259>.

29. Aboud, F. E., «The Formation of In-Group Favoritism and Out-Group Prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes?», *Developmental Psychology*, vol. 39, n.º 1, 2003, págs. 48-60, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>.

30. Si quieres leer una perspectiva más detallada sobre los problemas relacionados con la discapacidad y la interacción social, te recomiendo leer: Taussig, R., *Sitting pretty: the view from my ordinary resilient disabled body*, HarperOne, Nueva York, 2020.

31. Wingfield, A. H., «Color Blindness Is Counterproductive», *The Atlantic*, 13 de septiembre de 2015, disponible en: <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/09/colorblindness-is-counterproductive/405037/>.

32. Mayfield, V., «Learning to Challenge Racial “Colorblindness”», *Educational Leadership*, 1 de febrero de 2021, disponible en: <https://www.ascd.org/el/articles/learning-to-challenge-racial-colorblindness>.

33. Gordon, J., «Inadvertent Complicity: Colorblindness in Teacher Education», *Educational Studies*, vol. 38, n.º 2, 2005, págs. 135-153, disponible en: <https://doi.org/10.1207/s15326993es3802_5>.

34. Fernando, S., *Mental health, race and culture* (3.ª ed.), Red Globe Press, Londres, 2010.

35. Para profundizar sobre el concepto de interseccionalidad, puedes leer: Simien, E. M., «Doing Intersectionality Research: From Conceptual Issues to Practical Examples», *Politics & Gender*, vol. 3, n.º 2, 2007, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s1743923x07000086>. En concreto, Simien afirma: «Las categorías de la identidad, como el género, la edad, la raza, la etnia, la clase y la orientación sexual, se constituyen mutuamente y no se pueden sumar» pág. 265. El término «interseccionalidad» seguramente lo usó por primera vez Kimberlé Crenshaw en 1991. Si quieres más información, puedes consultar: Crenshaw, K., «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color», *Stanford Law Review*, vol. 43, n.º 6, 1991, págs. 1241-1299, disponible en: <https://doi.org/10.2307/1229039>. Según la idea de interseccionalidad, los constructos sociales, como la raza, afectan a las maneras de vivir y se relacionan los unos con los otros. Si quieres leer más sobre este concepto y el desarrollo de la identidad en la juventud, puedes consultar: Moffitt, U., L. P. Juang y M. Syed, «Intersectionality and Youth Identity Development Research in Europe», *Frontiers in Psychology*, vol. 11, 2020, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00078>. Además, si te interesa saber cómo el uso de este concepto y su perspectiva pueden ayudarnos a entender mejor la diversidad como algo positivo y abordarla desde el «déficit», también te recomiendo que leas: Alper, M., V. S. Katz y L. Schofield Clark, «Researching Children, Intersectionality, and Diversity in the Digital Age», *Journal of Children and Media*, vol. 10, n.º 1, 2016, págs. 107-114, disponible en: <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1121886>. También te animo a leer el trabajo de Robin Jarrett, con quien hablé sobre estos asuntos el 17 de octubre de 2019. Por ejemplo, puedes consultar: Jarrett, R. L., y S. Coba-Rodriguez, «'If You Have a Kid That's Ready to Learn': The Kindergarten Transition Experiences of Urban, Low-Income, African-American Preschoolers», *Journal of Poverty*, vol. 23, n.º 3, 2018, págs. 229-252, disponible en: <https://doi.org/10.1080/10875549.2018.1555729>.

36. Si quieres leer un debate accesible sobre estos temas, puedes consultar: Blakemore, E., «Race and Ethnicity: How Are They Different?», *National Geographic*, 2019, disponible en: <https://www.nationalgeographic.com/culture/article/race-ethnicity>.

37. «EmbraceRace», EmbraceRace, consultado el 8 de junio de 2021, disponible en: <https://www.embracerace.org/>.

38. Giraud, M., y A. Grant-Thomas, 2019. Entrevista con la autora.

39. Rogin, M., «Seeing, Noticing, and Talking about Differences with Young Children», *EmbraceRace*, consultado el 10 de junio 2021 disponible en: <https://www.embracerace.org/resources/seeing-noticing-talking-about-difference-with-youngchildren>.

40. Kamenetz, A., «6 Potential Brain Benefits of Bilingual Education», NPR, 2016, disponible en: <https://www.npr.org/sections/ed/2016/11/29/497943749/6-potential-brain-benefits-of-bilingual-education>. Luk y yo también hablamos de estas ideas por teléfono el 10 de septiembre de 2019. Si quieres leer más sobre su investigación, sobre todo centrada en la complejidad de la experiencia bilingüe, te recomiendo que consultes: Luk, G., y E. Bialystok, «Bilingualism Is Not a Categorical Variable: Interaction between Language Proficiency and Usage», *Journal of Cognitive Psychology*, vol. 25, n.º 5, 2013, págs. 605-621, disponible en: <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>.

41. Goetz, P. J., «The Effects of Bilingualism on Theory of Mind Development», *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 6, n.º 1, 2003, págs. 1-15, disponible en: <https://doi.org/10.1017/s1366728903001007>.

42. Sin duda, entender el efecto del bilingüismo en el aprendizaje de las criaturas y su desarrollo no es una tarea sencilla, ya que el uso que hacen del lenguaje cambia sus experiencias, y viceversa. Si quieres explorar más estos entresijos, puedes consultar: Bialystok, E., «The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience», *Psychological Bulletin*, vol. 143, nº. 3, 2017, págs. 233-262, disponible en: <https://doi.org/10.1037/bul0000099>. Para más información sobre el posible rol del bilingüismo a largo plazo, sobre todo, en la prevención del declive cognitivo, te recomiendo leer: Bialystok, E., F. I. M. Craik y G. Luk, «Bilingualism: Consequences for Mind and Brain», *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 16, n.º 4, 2012, págs. 240-250, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>.

43. Torres, C. A., y E. Bosio, «Global Citizenship Education at the Crossroads: Globalization, Global Commons, Common Good, and Critical Consciousness», *Prospects*, vol. 48, n.os 3-4, 2020, págs. 99-113, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>.

44. «What Is Global Citizenship Education?», *IDEAS for Global Citizenship*, 26 de mayo de 2021, disponible en: <https://www.ideas-forum.org.uk/what-is-global-citizenship-education>.

45. Westheimer, J., y J. Kahne, «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy», *American Educational Research Journal*, vol. 41, n.º 2, 2004, págs. 237-269, disponible en: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>. Los autores hablan de tres propiedades para ser un «buen» ciudadano en una sociedad democrática, que son: la responsabilidad personal, la participación y la justicia orientada.

46. Goodboy, A. K., M. M. Martin y C. E. Rittenour, «Bullying as an Expression of Intolerant Schemas», *Journal of Child & Adolescent Trauma*, vol. 9, n.º 4, 2016, págs. 277-282, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s40653-016-0089-9>.

47. Polanin, M., y E. Vera, «Bullying Prevention and Social Justice», *Theory Into Practice*, vol. 52, n.º 4, 2013, págs. 303-310, disponible en: <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829736>.

48. Puedes consultar: Jones-Walker, C., «Being Constructed as Different, While Teaching about Difference», *PsycEXTRA Dataset*, 2010, disponible en: <https://doi.org/10.1037/e626412011-001>; y Glăveanu, V., «Creativity and Global Citizenship Education», en *Global Citizenship Education*, A. Akkari y K. Maleq (comps.), Springer, Cham, 2020, págs. 191-202, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_14>.

49. Rose, T., *The End of Average: How We Succeed in a World That Values Sameness*, HarperOne, Nueva York, 2016 (trad. cast.: *Se acabó el promedio: Cómo tener éxito en un mundo que valora la uniformidad*, HarperCollins, Madrid, 2017).

50. Richardson, J., «Can We Talk about Race? An Interview with Beverly Daniel Tatum», *Phi Delta Kappan*, 13 de noviembre de 2017, disponible en: <https://www.kappanonline.org/richardson-race-interview-beverly-daniel-tatum/>.

51. Richardson, J., «Can We Talk about Race? An Interview with Beverly Daniel Tatum», *Phi Delta Kappan*, 13 de noviembre de 2017, disponible en: <https://www.kappanonline.org/richardson-race-interview-beverly-daniel-tatum/>.

52. Tatum, B. D., *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?*, edición revisada, Basic Books, Nueva York, 2017 [trad. cast: *¿Por qué todos los niños negros están sentados juntos en la cafetería? Y otras conversaciones sobre la raza*, LibroDiario, 2022 (libro electrónico)].

53. «The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5», *National Center for Learning Disabilities*, 1 de febrero de 2017, disponible en: <https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2017/03/1-in-5-Snapshot.Fin_.03142017.pdf>.

54. Snowling, M. J., C. Hulme y K. Nation, «Defining and Understanding Dyslexia: Past, Present and Future», *Oxford Review of Education*, vol. 46, n.º 4, 2020, págs. 501-513, disponible en: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>.

55. Para más información, consulta: «Dyslexia Basics», International Dyslexia Association, 10 de marzo de 2020, disponible en: <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>; y «Frequently Asked Questions», Dyslexia Help at the University of Michigan, consultado el 29 de mayo de 2021, disponible en: <http://dyslexiahelp.umich.edu/answers/faq>.

56. Puedes leer: «List of Dyslexic Achievers», Dyslexia the Gift, consultado el 29 de mayo de 2021, disponible en: <https://www.dyslexia.com/about-dyslexia/dyslexic-achievers/all-achievers/>.

57. Consulta: The Yale Center for Dyslexia and Creativity, página web, consultada el 29 de mayo de 2011, disponible en: <https://dyslexia.yale.edu/> y, si te interesa leer más investigaciones relacionadas puedes consultar, por ejemplo: Kapoula, Z., S, Ruiz, L. Spector, M. Mocorovi, C. Gaertner, C. Quilici, y M. Vernet, «Education Influences Creativity in Dyslexic and Non-Dyslexic Children and Teenagers», *PLOS ONE*, vol. 11, n.º 3, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150421>.

58. Castles, A., K. Rastle y K. Nation, «Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert», *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 19, n.º 1, 2018, págs. 5-51, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>.

59. Si quieres hacerte una idea más clara del impacto emocional que tiene la dislexia, puedes consultar: Livingston, E. M., L. S. Siegel y U. Ribary, «Developmental Dyslexia: Emotional Impact and Consequences», *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 23, n.º 2, 2018, págs. 107-135, disponible en: <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>.

60. Como ya hemos dicho, a lo largo de la historia, las personas han aprendido a leer y a escribir a edades y etapas diferentes, por diversas razones. Piensa que un artesano quizá necesitaba aprender a leer y a escribir los nombres de las herramientas para poder comprar las que necesitaba. No fue hasta principios del siglo XX que la gente empezó a considerar que escribir y leer eran habilidades indispensables que había que perfeccionar durante la educación primaria. Si quieres leer sobre este tema, puedes consultar: Roser, M., y E. Ortiz-Ospina, «Literacy», Our World in Data, 20 de septiembre de 2018, disponible en: <https://ourworldindata.org/literacy>.

61. Suárez-Coalla, P., y F. Cuetos, «Reading Strategies in Spanish Developmental Dyslexics», *Annals of Dyslexia*, vol. 62, n.º 2, 2012, págs. 71-81, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0064-y>.

62. Waber, D. P., *Rethinking learning disabilities: understanding children who struggle in school*, Guilford Press, Nueva York, 2011.

63. Sweet, E., «Toys Are More Divided by Gender Now Than They Were 50 Years Ago», *The Atlantic*, 9 de diciembre de 2014, disponible en: <https://www.theatlantic.com/business/archive/2014/12/toys-are-more-divided-by-gender-now-than-they-were-50-years-ago/383556/>.

64. Todd, B. K., *et al.*, «Sex Differences in Children's Toy Preferences: A Systematic Review, Meta-Regression, and Meta-Analysis», *Infant and Child Development*, vol. 27, n.º 2, 2018, disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/icd.2064>.

65. Dolan, E. W., «Study Finds Robust Sex Differences in Children's Toy Preferences across a Range of Ages and Countries», PsyPost, 30 de diciembre de 2017, disponible en: <https://www.psypost.org/2017/12/study-finds-robust-sex-differences-childrens-toy-preferences-across-range-ages-countries-50488>.

66. Curiosamente, Barry descubrió que los niños tendían a jugar menos con los juguetes «para niños» cuando estaban en casa que cuando estaban en el laboratorio, y que las niñas jugaban menos con los juguetes diseñados para ellas en estudios más recientes que en los anteriores. Ambas cosas, el contexto a pequeña escala (los participantes y el entorno) y a una escala mayor (el mensaje cultural) influyen en el tipo de juguete y de juego que eligen las criaturas.

67. Bakir, A., y K. M. Palan, «How Are Children's Attitudes toward Ads and Brands Affected by Gender-Related Content in Advertising?», *Journal of Advertising*, vol. 39, n.º 1, 2010, págs. 35-48, disponible en: <https://doi.org/10.2753/joa00913367390103>.

68. Deaux, K., y L. L. Lewis, «Structure of Gender Stereotypes: Interrelationships among Components and Gender Label», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, n.º 5, 1984, págs. 991-1004, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.5.991>.

69. Ruble, D. N., L. J. Taylor, L. Cyphers, F. K. Greulich, L. E. Lurye y P. E. Shrout, «The Role of Gender Constancy in Early Gender Development», *Child Development*, vol. 78, n.º 4, 2007, págs. 1121-1136, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01056.x>.

70. Taylor, M. G., M. Rhodes y S. A. Gelman, , «Boys Will Be Boys; Cows Will Be Cows: Children's Essentialist Reasoning about Gender Categories and Animal Species», *Child Development*, vol. 80, n.º 2, 2009, págs. 461-481, disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01272.x>.

71. Nore, G., «This Is Why Young Children Need to Explore Gender Identity in the Classroom», Today's Parent, 23 de agosto de 2019, disponible en: <https://www.todaysparent.com/kids/school-age/youngchildren-need-to-learn-gender-identity/>. Si quieres leer investigaciones relacionadas con este tema, puedes consultar: Gülgöz, S., J. J. Glazier, E. A. Enright, D. J. Alonso, L. J. Durwood, A. A. Fast, R. Lowe, *et al.*, «Similarity in Transgender and Cisgender Children's Gender Development», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 116, n.º 49, 2019, págs. 24480-24485, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1909367116>.

72. Schutte, Ingrid W., Elanor Kamans, Marca V. C. Wolfensberger y Wiel Veugelers. «Preparing Students for Global Citizenship: The Effects of a Dutch Undergraduate Honors Course». Editado por Seokhee Cho. *Education Research International*, 27 de agosto de 2017, pág. 3459631, disponible en: <https://doi.org/10.1155/2017/3459631>.

73. Thompson, M., «Five Reasons Why People CodeSwitch», NPR, 13 de abril de 2013, disponible en: <https://www.npr.org/sections/codeswitch/2013/04/13/177126294/five-reasons-why-people-codeswitch>.

74. Yow, W. Q., F. Patrycia y S. Flynn, , «CodeSwitching in Childhood», en *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*, E. Nicoladis y S. Montanari (comps.), American Psychological Association, 2016, págs. 81-100, disponible en: <https://doi.org/10.1037/14939-006>.

75. Suek, L. A., «Code Switching and the Development of the Linguistic System of Simultaneous Bilingual Children», *Englisia*, vol. 5, n.º 1, 2017, pág. 1, disponible en: <https://doi.org/10.22373/ej.v5i1.1311>.

76. En muchas zonas de Estados Unidos, el hecho de ser caucásicas proporciona un determinado estatus a las criaturas, mientras que los niños y niñas negros se enfrentan a sesgos y bajas expectativas por parte del profesorado, caucásico en su mayoría. Si deseas más información sobre la posible relación entre los sesgos del profesorado y los resultados académicos, te recomiendo que consultes los resultados del estudio nacional que realizó Mark Chin y su equipo. Puedes consultar: Chin, M. J., D. M. Quinn, T. K. Dhaliwal y V. S. Lovison, «Bias in the Air: A Nationwide Exploration of Teachers' Implicit Racial Attitudes, Aggregate Bias, and Student Outcomes», *Educational Researcher*, vol. 49, n.º 8, 2020, págs. 566-578, disponible en: <https://doi.org/10.3102/0013189x20937240>. Lo más perturbador de todo es que las criaturas negras también sufren amenazas de violencia y son objeto de sospecha por hechos inofensivos. Los casos de Ahmaud Arbery, un hombre negro de veinticinco años que había salido a correr y fue asesinado a tiros en Georgia en febrero de 2020, y de George Floyd, un hombre negro de cuarenta y seis años, que fue asesinado brutalmente a manos de la policía en mayo de 2020, son solo dos de los ejemplos más flagrantes. Puedes consultar: Feshir, R., «Remembering George Floyd, the Man», MPR News, 8 de marzo de 2021, disponible en: <https://www.mprnews.org/story/2021/03/08/remembering-george-floyd>; y Cheney-Rice, Z., «Never Stop Running», *Intelligencer*, 8 de mayo de 2020, disponible en: <https://nymag.com/intelligencer/2020/05/ahmaud-arbery-death-and-joy.html>. Si te interesa tener otros recursos útiles, puedes consultar: Parris, D., V. S. John y J. D. Bartlett, «Resources to Support Children's Emotional Well-Being Amid Anti-Black Racism, Racial Violence, and Trauma», *Child Trends*, 23 de junio de 2020, disponible en: <https://www.childtrends.org/publications/resources-to-support-childrens-emotional-well-being-amid-anti-black-racism-racial-violence-and-trauma>; y Briscoe-Smith, A., y S. Chapman, «Supporting Kids of Color in the Wake of Racialized Violence: Part One», EmbraceRace, consultado el 3 de junio de 2021, disponible en: <https://www.embracerace.org/resources/supporting-kids-of-color-in-the-wake-of-racialized-violence-part-one>.

77. Por ejemplo, puedes consultar: Janey, D. W., «Black Parents Give Their Kids 'The Talk.' What If White Parents Did, Too?» WBUR, 2021, disponible en: <https://www.wbur.org/cognoscenti/2021/04/12/the-talk-racism-black-parents-children-david-w-janey>; y Sanders, S., y K. Young, «A Black Mother Reflects on Giving Her 3 Sons 'The Talk'... Again and Again», NPR, 28 de junio de 2020, disponible en: <https://www.npr.org/2020/06/28/882383372/a-black-mother-reflects-on-giving-her-3-sons-the-talk-again-and-again>.

78. Gupta, A., D. M. Szymanski y F. T. Leong, «The “Model Minority Myth”: Internalized Racialism of Positive Stereotypes as Correlates of Psychological Distress, and Attitudes toward Help-Seeking», *Asian American Journal of Psychology*, vol. 2, n.º 2, 2011, págs. 101-114, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0024183>.

79. Kim, P. Y., y D. Lee, «Internalized Model Minority Myth, Asian Values, and Help-Seeking Attitudes among Asian American Students», *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 20, n.º 1, 2014, págs. 98-106, disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0033351>.

80. Cheng, A. W., J. Chang, J. O'Brien, M. S. Budgazad y J. Tsai, «Model Minority Stereotype: Influence on Perceived Mental Health Needs of Asian Americans», *Journal of Immigrant and Minority Health*, vol. 19, n.º 3, 2016, págs. 572-81, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10903-016-0440-0>.

81. Fivush, R., F. G. Bohanek y K. Marin, «Patterns of Family Narrative Co-Construction in Relation to Adolescent Identity and Well-Being», en *Narrative Development in Adolescence*, K. C. McLean y M. Pasupathi, (comps.), Springer, Boston, 2010, págs. 45-63, disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-89825-4_3>.

82. Skinner, A. L., y A. N. Meltzoff, «Childhood Experiences and Intergroup Biases among Children», *Social Issues and Policy Review*, vol. 13, n.º 1, 2018, págs. 211-240, disponible en: <https://doi.org/10.1111/sipr.12054>.

83. He visto mencionar esto en clases; un director me dijo: «Tenemos días “de otras lenguas” cada semana: una semana árabe, otra, español y otra, francés». Si no se hace un seguimiento, estos días pueden quedar en el olvido. Si hablamos con las criaturas, dado que nuestras conversaciones irán evolucionando cada día, tendremos la posibilidad de conseguir más.

1. Brach, T., *Radical Acceptance: Embracing Your Life with the Heart of a Buddha*, Bantam Dell, Nueva York, 2003 (trad. cast.: *Aceptación radical. Abrazando tu vida con el corazón de un Buda*, Gaia Ediciones, Madrid, 2014).

2. McClowry, S. G., E. T. Rodriguez y R. Koslowitz, «Temperament-Based Intervention: Re-Examining Goodness of Fit», *European Journal of Developmental Science*, vol. 2, n.os 1-2, 2008, págs. 120-135, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2846651/>.

3. Gartstein, M. A., S. P. Putnam E. N. Aron y M. K. Rothbart, «Temperament and Personality», en *The Oxford Handbook of Treatment Processes and Outcomes in Psychology*, Sara Maltzman (comp.), Oxford University Press, Nueva York, 2016, págs. 11-41, disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199739134.013.2>; Rothbart, M. K., *et al.*, «Developing Mechanisms of Temperamental Effortful Control», *Journal of Personality*, vol. 71, n.º 6, 2003, págs. 1113-1144, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106009>.

4. Feldman, R., «The Intrauterine Environment, Temperament, and Development: Including the Biological Foundations of Individual Differences in the Study of Psychopathology and Wellness», *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 47, n.º 3, 2008, págs. 233-235, disponible en: <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e3181613a92>.

5. Kagan, J., *Galen's prophecy: temperament in human nature*, Routledge, Nueva York, 2019.

6. Stelmack, R. M., y A. Stalikas, «Galen and the Humour Theory of Temperament», *Personality and Individual Differences*, vol. 12, n.º 3, 1991, págs. 255-263, disponible en: <https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90111-n>.

7. En la antigua China también distinguían entre *yin* y *yang*: una distinción que se ha conservado en nuestra lengua para hablar de ser más retraído o más social. Puedes consultar: Cloninger, C. R, K. M. Cloninger, I. Zwir y L. Keltikangas-Järvinen, «The Complex Genetics and Biology of Human Temperament: A Review of Traditional Concepts in Relation to New Molecular Findings», *Translational Psychiatry*, vol. 9, n.º 1, 2019, disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41398-019-0621-4>; y Lee, S. J., S. H. Park y H. Chae, «Biopsychological Structure of Yin-Yang Using Cloninger's Temperament Model and Carver and White's BIS/BAS Scale», *PeerJ*, vol. 4, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.7717/peerj.2021>.

8. Esto al principio es incómodo, pero, con el tiempo, se va haciendo con más naturalidad.

9. El modelo de Alexander Thomas y Stella Chess es de 1970; puedes consultar: Thomas, A., Chess, S. y Birch, H. G., «The Origin of Personality», *Scientific American*, vol. 223, n.º 2, 1970, págs. 102-109, disponible en: <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0870-102>.

10. Klevjord Rothbart, M., «Measurement of Temperament in Infancy», *Child Development*, vol. 52, n.º 2, 1981, págs. 569-578, disponible en: <https://doi.org/10.2307/1129176>. También puedes consultar: Putnam, S. P., y C. A. Stifter, «Reactivity and Regulation: The Impact of Mary Rothbart on the Study of Temperament», *Infant and Child Development*, vol. 17, n.º 4, 2008, págs. 311-320, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.583>.

11. Rothbart, M. K., y J. E. Bates, «Temperament», en *Handbook of Child Psychology*, Eisenberg, N. (comp.), John Wiley & Sons, Nueva York, 2007, disponible en: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0303>.

12. Kagan, J., y N. Snidman, *The long shadow of temperament*, Belknap Press of Harvard Univervisity Press, Cambridge, 2004.

13. McClowry, S. G., *Your Child's Unique Temperament: Insights and Strategies for Responsive Parenting*, Research Press, Champaign, 2003.

14. McClowry, S. G., E. T. Rodriguez y R. Koslowitz, «Temperament-Based Intervention: Re-Examining Goodness of Fit», *European Journal of Developmental Science*, vol. 2, n.os 1-2, 2008, págs. 120-135, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2846651/>.

15. Rettew, D. Child, *Temperament: New Thinking about the Boundary between Traits and Illness*, W.W. Norton, Nueva York, 2013.

16. Rettew, D., 2019. Entrevista con la autora.

17. Novotney, A., «Understanding Our Personalities Requires a Lesson in History», *Monitor on Psychology*, vol. 39, n.º 11, 2008, disponible en: <https://www.apa.org/monitor/2008/12/kagan>.

18. Langkamp, D. L., y J. M. Pascoe, «Temperament of Pre-Term Infants at 9 Months of Age», *Ambulatory Child Health*, vol. 7, n.os 3-4, 2001, págs. 203-212, disponible en: <https://doi.org/10.1046/j.1467-0658.2001.00131.x>; Sajaniemi, N., J. Mäkelä, T. Salokorpi, L. von Wendt, T. Hämäläinen y L. Hakamies-Blomqvist, «Cognitive Performance and Attachment Patterns at Four Years of Age in Extremely Low Birth Weight Infants after Early Intervention», *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 10, n.º 2, 2001, págs. 122-129, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s007870170035>.

19. Gayraud, F., y S. Kern, «Influence of Preterm Birth on Early Lexical and Grammatical Acquisition», *First Language*, vol. 27, n.º 2, 2007, págs. 159-173, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0142723706075790>; Sansavini, A., A. Guarini y M. C. Caselli, «Preterm Birth: Neuropsychological Profiles and Atypical Developmental Pathways», *Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 17, n.º 2, 2011, págs. 102-113, disponible en: <https://doi.org/10.1002/ddrr.1105>; Sansavini, A., A. Guarini, S. Savini, S. Broccoli, L. Justice, R. Alessandroni y G. Faldella «Longitudinal Trajectories of Gestural and Linguistic Abilities in Very Preterm Infants in the Second Year of Life», *Neuropsychologia*, vol. 49, n.º 13, 2011, págs. 3677-3688, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.09.023>.

20. Hay relaciones significativas entre las señales de lenguaje tempranas y las habilidades lingüísticas que se desarrollan más adelante. Como halló un estudio, los primeros gestos en los y las bebés que nacen con muy bajo peso, cuando tienen entre nueve meses y un año y tres meses, tenían una relación significativa con las habilidades del lenguaje que desarrollaban a los cinco años. Puedes consultar: Stolt, S., A. Lind, J. Matomäki, L. Haataja, H. Lapinleimu y L. Lehtonen, «Do the Early Development of Gestures and Receptive and Expressive Language Predict Language Skills at 5;0 in Prematurely Born Very-Low-Birth-Weight Children?», *Journal of Communication Disorders*, vol. 61, 2016, págs. 16-28, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.03.002>.

21. Langkamp, D. L., y J. M. Pascoe, «Temperament of Pre-Term Infants at 9 Months of Age», *Ambulatory Child Health*, vol. 7, n.os 3-4, 2001, págs. 203-212, disponible en: <https://doi.org/10.1046/j.1467-0658.2001.00131.x>; Sajaniemi, N., L. Hakamies-Blomqvist, J. Mäkelä, A. Avellan, H. Rita y L. von Wendt, «Cognitive Development, Temperament and Behavior at 2 Years as Indicative of Language Development at 4 Years in Pre-Term Infants», *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 31, n.º 4, 2001, págs. 329-346, disponible en: <https://doi.org/10.1023/a:1010238523628>.

22. Eisenberg, N., *et al.*, «Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning», *Child Development*, vol. 70, n.º 2, 1999, págs. 513-534, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>; Lengua, L. J., y E. A. Kovacs, «Bidirectional Associations between Temperament and Parenting and the Prediction of Adjustment Problems in Middle Childhood», *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 26, n.º 1, 2005, págs. 21-38, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.10.001>.

23. Bates, J. E., G. S. Pettit, K. A. Dodge y B Ridge., «Interaction of Temperamental Resistance to Control and Restrictive Parenting in the Development of Externalizing Behavior», *Developmental Psychology*, vol. 34, n.º 5, 1998, págs. 982-995, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.982>.

24. Si quieres consultar la investigación que se ha hecho para estudiar la conexión entre temperamento, ansiedad y tartamudeo, puedes leer: Kefalianos, E., M. Onslow, S. Block, R. Menzies y S. Reilly, «Early Stuttering, Temperament and Anxiety: Two Hypotheses», *Journal of Fluency Disorders*, vol. 37, n.º 3, 2012, págs. 151-163, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.03.002>.

25. Coplan, R. J., K. Prakash, K. O'Neil y M. Armer, «Do You 'Want' to Play? Distinguishing between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood», *Developmental Psychology*, vol. 40, n.º 2, 2004, págs. 244-258, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>.

26. Bornstein, M. H., *et al.*, «Infant Temperament: Stability by Age, Gender, Birth Order, Term Status, and Socioeconomic Status», *Child Development*, vol. 86, n.º 3, 2015, págs. 844-63, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.12367>.

27. Por ejemplo, puedes consultar: Lee, E. H., Q. Zhou, N. Eisenberg e Y. Wang, «Bidirectional Relations between Temperament and Parenting Styles in Chinese Children», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 37, n.º 1, 2012, págs. 57-67, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0165025412460795>.

28. Putnam, S. P., y C. A. Stifter, «Reactivity and Regulation: The Impact of Mary Rothbart on the Study of Temperament», *Infant and Child Development*, vol. 17, n.º 4, 2008, págs. 311-320, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.583>.

29. Schwebel, D. C., y J. M. Plumert, «Longitudinal and Concurrent Relations among Temperament, Ability Estimation, and Injury Proneness», *Child Development*, vol. 70, n.º 3, 1999, págs. 700-712, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00050>.

30. Para más información sobre el impacto de la crianza en el temperamento de las criaturas, y viceversa, puedes consultar: Bridgett, D. J., M. A. Gartstein, S. P. Putnam, T. McKay, E. Iddins, C. Robertson, K. Ramsay, y A. Rittmueller, «Maternal and Contextual Influences and the Effect of Temperament Development during Infancy on Parenting in Toddlerhood», *Infant Behavior and Development*, vol. 32, n.º 1, 2009, págs. 103-116, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.10.007>. En este estudio, los y las bebés que tenían estados de ánimo más negativos y menos capacidad de regulación entre los cuatro y los doce meses tendían a tener padres y madres que demostraban una crianza más negativa a los dieciocho meses; los y las bebés que tenían los cambios más bruscos de estado de ánimo o de comportamiento tenían padres y madres que demostraban el estilo de crianza más negativa.

31. Else-Quest, N. M., J. Shibley Hyde, H. H. Goldsmith y C. A. Van Hulle, «Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis», *Psychological Bulletin*, vol. 132, n.º 1, 2006, págs. 33-72, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>.

32. Cain, S., *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Speaking*, Crown Publishers, Nueva York, 2012 (trad. cast.: *El poder de los introvertidos en un mundo incapaz de callarse*, RBA Bolsillo, Barcelona, 2020).

33. Sin duda el temperamento de las criaturas, sobre todo la capacidad de autorregulación, puede ser uno de los factores que hay que tener en cuenta frente a las dificultades y los logros que obtenga en el colegio. Si quieres más información sobre el tema, por ejemplo, puedes consultar: Checa, P., y A. Abundis-Gutierrez, «Parenting and Temperament Influence on School Success in 9-13 Year Olds», *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017, disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00543>.

34. Eisenberg, N., *et al.*, «Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning», *Child Development*, vol. 70, n.º 2, 1999, págs. 513-534, disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>; Lengua, L. J., y E. A. Kovacs, «Bidirectional Associations between Temperament and Parenting and the Prediction of Adjustment Problems in Middle Childhood», *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 26, n.º 1, 2005, págs. 21-38, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.10.001>.

35. Bates, J. E., G. S. Pettit, K. A. Dodge y B. Ridge, «Interaction of Temperamental Resistance to Control and Restrictive Parenting in the Development of Externalizing Behavior», *Developmental Psychology*, vol. 34, n.º 5, 1998, págs. 982-995, disponible en: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.982>.

36. Klein, M. R., L. J. Lengua, S. F. Thompson, L. Moran, E. J. Ruberry, C. Kiff y M. Zalewski, «Bidirectional Relations between Temperament and Parenting Predicting Preschool-Age Children's Adjustment», *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 47, n.º sup1, noviembre de 2016, disponible en: <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1169537>.

37. Chen, N., K. Deater-Deckard, y M. A. Bell, «The Role of Temperament by Family Environment Interactions in Child Maladjustment», *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 42, n.º 8, 2014, págs. 1251-1262, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9872-y>.

38. Estos patrones también se cumplen en las aulas del colegio. He hablado con profesores y profesoras que prefieren a un niño o niña escandaloso a otro que sea más retraído y haya que empujarlo para que haga las cosas. Las criaturas más escandalosas encajan más con las personalidades extrovertidas del profesorado y por eso las perciben como más participativas, aunque no sea cierto.

39. Robert Cloninger, profesor de la Washington University School of Medicine creó un modelo que constaba de cuatro dimensiones: la tendencia a persistir, a evitar situaciones peligrosas, a buscar la novedad y a depender de las recompensas. Puede que un aspecto no prediga otro. Si quieres saber más al respecto, puedes consultar: Cloninger, C. R., «A Psychobiological Model of Temperament and Character», *Archives of General Psychiatry*, vol. 50, n.º 12, 1993, pág. 975, disponible en: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>. Si quieres leer otra investigación relacionada con el tema, puedes consultar: Gillespie, N. A, C. R. Cloninger, A. C. Heath y N. G. Martin, «The Genetic and Environmental Relationship between Cloninger's Dimensions of Temperament and Character», *Personality and Individual Differences*, vol. 35, n.º 8, 2003, págs. 1931-1946, disponible en: <https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00042-4>.

40. Conture, E. G., E. M. Kelly y T. A. Walden, «Temperament, Speech and Language: An Overview», *Journal of Communication Disorders*, vol. 46, n.º 2, 2013, págs. 125-142, disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3630249/>.

41. Kiff, C. J., L. J. Lengua, y N. R. Bush, «Temperament Variation in Sensitivity to Parenting: Predicting Changes in Depression and Anxiety», *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 39, n.º 8, 2011, págs. 1199-1212, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9539-x>.

42. Schultz, S., «Your Child's Temperament: Finding the Right Parenting Style to Match», ParentMap, 28 de abril de 2012, disponible en: <https://www.parentmap.com/article/your-childs-temperament-finding-the-right-parenting-style>.

43. Newland, R. P., y K. A. Crnic, «Developmental Risk and Goodness of Fit in the Mother-Child Relationship: Links to Parenting Stress and Children's Behaviour Problems», *Infant and Child Development*, vol. 26, n.º 2, 2016, disponible en: <https://doi.org/10.1002/icd.1980>.

44. Este patrón negativo puede ser especialmente evidente en los niños y niñas con tendencias impulsivas, de irritabilidad o problemas con su capacidad de autorregulación. Como afirman Cara Kiff y su equipo en su estudio publicado en 2011: «las criaturas con altos niveles de frustración, impulsividad y bajos niveles de autocontrol son más vulnerables a los efectos adversos de una crianza negativa, a la vez que muchos comportamientos de una crianza negativa predicen el aumento en este tipo de características». Por eso, puede que reciban más respuestas negativas de sus padres y madres, y a la vez, estas les afecten más. Para profundizar en el tema, puedes consultar: Kiff, C. J., L. J. Lengua y M. Zalewski, «Nature and Nurturing: Parenting in the Context of Child Temperament», *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 14, n.º 3, 2011, págs. 251-301, disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0093-4>.

45. Para más información sobre la investigación acerca de los y las adolescentes y el sueño, puedes leer: Kelley, P., S. W. Lockley, R. G. Foster y J. Kelley, «Synchronizing Education to Adolescent Biology: "Let Teens Sleep, Start School Later"», *Learning, Media and Technology*, vol. 40, n.º 2, 2014, págs. 210-226, disponible en: <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.942666>.

46. Gopnik, A. *The Gardener and the Carpenter,* Farrar, Straus & Giroux, Nueva York, 2016 (trad. cast.: *¿Padres jardineros o padres carpinteros?*, Martínez Roca, Barcelona, 2018).

47. Amir, D., 2019. Entrevista con la autora.

48. Amir, D., M. R. Jordan, K. McAuliffe, C. R. Valeggia, L. S. Sugiyama, R. G. Bribiescas, J. J. Snodgrass e Y. Dunham, «The Developmental Origins of Risk and Time Preferences across Diverse Societies», *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 149, n.º 4, 2020, págs. 650-661, disponible en: <https://doi.org/10.1037/xge0000675>.

49. Si quieres más información sobre este modelo, llamado enfoque basado en la adaptación, puedes consultar: Ellis, B. J., J. Bianchi, V. Griskevicius y W. E. Frankenhuis, «Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience», *Perspectives on Psychological Science*, vol. 12, n.º 4, 2017, págs. 561-587, disponible en: <https://doi.org/10.1177/1745691617693054>.

50. Realmente, como han dicho Michelle Ann Kline y otros, deberíamos ver la variación como el único elemento universal. Para más información, puedes leer: Kline, M. A., R. Shamsudheen y T. Broesch, «Variation Is the Universal: Making Cultural Evolution Work in Developmental Psychology», *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 373, n.º 1743, febrero de 2018, pág. 20170059, disponible en: <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0059>.

51. Aunque son necesarios más estudios para confirmar estas ideas, la implicación tiene mucha fuerza.

52. La cultura cambia la lente con la que vemos el comportamiento y el temperamento de nuestros hijos e hijas, y el temperamento depende, al menos en parte, del entorno en el que viven. Desde un punto de vista, el temperamento actúa para influir en el cambio del desarrollo; por ejemplo, las criaturas más extrovertidas tienden a recibir más interacciones de sus cuidadores, lo que fomenta su extroversión para que sigan desarrollándola. Si te interesa esta cuestión, te recomiendo leer: Sanson, A., S. A. Hemphill y D. Smart, «Connections between Temperament and Social Development: A Review», *Social Development*, vol. 13, n.º 1, 2004, págs. 142-170, disponible en: <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x>. Si quieres leer más sobre las diferencias multiculturales en el temperamento, puedes consultar, por ejemplo: Farkas, C., y C. Vallotton, «Differences in Infant Temperament between Chile and the US», *Infant Behavior and Development*, vol. 44, 2016, págs. 208-218, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.07.005>. También hay investigaciones muy interesantes sobre la relación que se establece entre el temperamento y los estilos de crianza en diferentes contextos y culturas; por ejemplo, podrías leer: Lee, E. H., Q. Zhou, N. Eisenberg e Y. Wang, «Bidirectional Relations between Temperament and Parenting Styles in Chinese Children», *International Journal of Behavioral Development*, vol. 37, n.º 1, 2012, págs. 57-67, disponible en: <https://doi.org/10.1177/0165025412460795>.

53. Boyce, W. T., *The Orchid and the Dandelion: Why Sensitive Children Face Challenges and How All Can Thrive*, Vintage, Nueva York, 2019, pág. 157 (trad. cast.: *Niños sensibles: su fuerza secreta*, Espasa, Barcelona, 2020).

54. Belsky, J., y K. M. Beaver, «Cumulative-Genetic Plasticity, Parenting and Adolescent Self-Regulation», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 52, n.º 5, 2011, págs. 619-626, disponble en: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02327.x>.

55. Boyce, W. T., *The Orchid and the Dandelion: Why Sensitive Children Face Challenges and How All Can Thrive*, Vintage, Nueva York, 2019, pág. 157 (trad. cast.: *Niños sensibles: su fuerza secreta*, Espasa, Barcelona, 2020).

56. Belsky, J., 26 de septiembre de 2019. Entrevista con la autora.

Conclusión. La valiosa huella de la conversación fértil

1. Jung, C. G., *Modern Man in Search of a Soul*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1933.

2. AJMC Staff, *A Timeline of COVID19 Developments in 2020*, AJMC, 2021, disponible en: <https://www.ajmc.com/view/a-timeline-of-covid19-developments-in-2020>.

3. Carvalho, T., F. Krammer y A. Iwasaki, «The First 12 Months of COVID19: A Timeline of Immunological Insights», *Nature Reviews Immunology*, vol. 21, n.º 4, 2021, págs. 245-256, disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41577-021-00522-1>.

4. Bucci, M., S. Silvério Marques, D. Oh y N. Burke Harris, «Toxic Stress in Children and Adolescents», *Advances in Pediatrics*, vol. 63, n.º 1, 2016, págs. 403-428, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2016.04.002>.

5. Yirmiya, K., S. Motsan, O. Zagoory-Sharon y R. Feldman, «Human Attachment Triggers Different Social Buffering Mechanisms under High and Low Early Life Stress Rearing», *International Journal of Psychophysiology*, vol. 152, 2020, págs. 72-80, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.04.001>. Los efectos de una respuesta de estrés elevada constante en el desarrollo se observan de forma muy clara en las criaturas que han sufrido abandono y han sido llevadas después a un lugar de acogida temporal. Si quieres más información sobre este tema, puedes consultar: McLaughlin, K. A., M. A. Sheridan, F. Tibu, N. A. Fox, C. H. Zeanah y C. A. Nelson, «Causal Effects of the Early Caregiving Environment on Development of Stress Response Systems in Children», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 112, n.º 18, 2015, págs. 5637-5642, disponible en: <https://doi.org/10.1073/pnas.1423363112>.

6. Anderson, D. R., y K. G. Hanson, «From Blooming, Buzzing Confusion to Media Literacy: The Early Development of Television Viewing», *Developmental Review*, vol. 30, n.º 2, 2010, págs. 239-255, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.004>.

7. Strouse, Gabrielle A., y Jennifer E. Samson, «Learning from Video: A Meta-Analysis of the Video Deficit in Children Ages 0 to 6 Years», *Child Development*, vol. 92, n.º 1, enero/febrero de 2021, págs. e20-e38, disponible en: <https://doi.org/10.1111/cdev.13429>.

8. Odell, J., *How to Do Nothing: Resisting the Attention Economy*, Melville House, Nueva York, 2019 (trad. cast.: *Cómo no hacer nada. Resistirse a la economía de la atención*, Ariel, Barcelona, 2021). También puedes leer: Shechet, E., «How to Do Nothing: The New Guide to Refocusing on the Real World», *The Guardian*, 2 de abril de 2019, disponible en: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/apr/02/jenny-odell-how-to-do-nothing-attention>.

9. Odell habla, sobre todo, de la diferencia entre conectividad y sensibilidad, y de la necesidad de aunar lo que ella describe como dos formas conectadas de escuchar: «la primera, la escucha profunda, que se siente en el cuerpo y, la segunda, como si se estuviera entendiendo el otro punto de vista». Puedes consultar: Odell, J., *How to Do Nothing: Resisting the Attention Economy*, Melville House, Nueva York, 2019 (trad. cast.: *Cómo no hacer nada. Resistirse a la economía de la atención*, Ariel, Barcelona, 2021).

10. Cromar, A., «“A Real Fragile State”: How COVID19 Threatens Massachusetts’ Hunger Relief Efforts», Boston.com, 20 de abril de 2020, disponible en: <https://www.boston.com/news/local-news/2020/04/20/how-covid-19-threatens-massachusetts-hunger-relief-efforts>.

La lectura abre horizontes, iguala oportunidades y construye una sociedad mejor.
La propiedad intelectual es clave en la creación de contenidos culturales porque sostiene el ecosistema de quienes escriben y de nuestras librerías.
Al comprar este ebook estarás contribuyendo a mantener dicho ecosistema vivo y en crecimiento.
En **Grupo Planeta** agradecemos que nos ayudes a apoyar así la autonomía creativa de autoras y autores para que puedan seguir desempeñando su labor.
Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra.
Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Diseño de la portada, Planeta Arte & Diseño
© de la ilustración de la portada, Shutterstock

© Rebecca Rolland, 2022
Publicado por acuerdo con HarperOne, un sello editorial de Harper Collins Publishers.

© Marta Rivilla, 2023

© Editorial Planeta, S. A., 2023
Diana es un sello editorial de Editorial Planeta, S.A.
Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)
www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): mayo de 2023

ISBN: 978-84-1119-091-6 (epub)

Conversión a libro electrónico: Realización Planeta

¡Encuentra aquí tu próxima lectura!

¡Síguenos en redes sociales!